

紀 要

第 38 号

(目 次)

報 告

倉敷市老人クラブ連合会と岡山学院大学の連携による現場に即応する管理栄養士の育成—平成27年度栄養長寿教室および地域訪問栄養長寿教室の活動とその評価—

宮 崎 正 博 ……〔1〕
岡本 喜久子
高 槻 悦 子
竹 原 良 記

保育者養成における「言葉遊び」指導力の育成 …… 浦 上 博 文 ……〔17〕

イメージ力がサツマイモ栽培学習に及ぼす影響 …… 鈴 木 久 子 ……〔19〕

情報技術環境の変容と若年世代の就業機会 …… 張 秉 煥 ……〔27〕

乳幼児の遊びに対する援助が保育者の資質に及ぼす影響

—「子どもといっしょに運動会」を通して— …… 大 賀 恵 子 ……〔35〕
濱田 佐保子

保育者を目指す学生の対人援助スキル向上に関する一考察

—「相談援助」の授業から— …… 大 賀 恵 子 ……〔47〕

発達段階に応じた教育プログラムの作成と効果に及ぼす影響

—高校生対象の結果から見える教育的アプローチ— …… 大 賀 恵 子 ……〔55〕

2017年10月

岡山学院大学・岡山短期大学

報告

倉敷市老人クラブ連合会と岡山学院大学の連携による 現場に即応する管理栄養士の育成

—— 平成27年度栄養長寿教室および地域訪問栄養長寿教室の活動とその評価 ——

宮 崎 正 博・岡 本 喜久子・高 槻 悦 子
竹 原 良 記

要 約

本学では、現場に即応する管理栄養士を育成するため、倉敷市老人クラブ連合会と提携して、学生が栄養診断、栄養指導、健康に配慮した食事の提供などを実践する「栄養長寿教室」を平成19年から年4回開催している。また、「栄養長寿教室」に加えて、本学外への訪問栄養指導業務として「地域訪問栄養長寿教室」も平成25年から年2回開催している。さらに、平成26年から学科で作成したルーブリックを用いて、これらの活動における学生の学習成果を評価し、その点数を授業科目の成績に反映している。本報告では、平成27年度の実施状況、学生の学習成果の獲得状況、今後の課題について記載した。

キーワード

管理栄養士、高齢者、栄養診断、栄養指導、食事提供

1. はじめに

栄養長寿教室および地域訪問栄養長寿教室(以下、特に区別する必要のない場合は、これらを合わせて栄養長寿教室等活動とする)は、大学または公民館において、学生が地域の高齢者に対して栄養指導や食事提供を行う取り組みである。これらの活動において、学生はより実践に近い場面を経験することにより、対人指導能力、コミュニケーション能力、業務遂行能力などの汎用的学習成果を獲得することができる。

食物栄養学科では平成26年度より、学習成果の可視化へ向けた取り組みの一環として、学科で作成したルーブリックを用いて栄養長寿教室等活動における学生の学習成果を評価し、その点数を授業科目の成績に反映している。平成26年度の反省をふまえて平成27年度から変更した点を確認した上で、平成27年度の実施状況、学生の学習成果の獲得状況、今後の課題について報告する。

2. 平成27年度の変更点

平成27年度に変更した点は主に以下の3点である。第1に、ルーブリック尺度に関して、2年生のレベル4の内容が実態と合っていなかったため、昨年度のルーブリックで「身体計測機器を手順に沿って使い、その結果を説明できる。」となっていた箇所を、「身体計測機器を手順に沿って使い、その結果を

理解できる。」に修正した。修正したルーブリックは表1、表2のとおりである。

第2に、授業科目の成績への反映方法に関して、2年生の場合、総合演習の評価点(100点)のうち、栄養長寿教室等活動の評価点が20点分を占めるのは割合が大きすぎることが、学科内で指摘された。点数の変更について、平成27年3月6日の平成26年度第13回食物栄養学科FD会議において検討し、栄養長寿教室等活動の評価点を10点とすることで了承された。したがって、授業科目の成績への反映は以下のように取り扱うこととなった。

2年生：総合演習の成績評価に反映する。

- ・3月(1年次)、6月、7月、8月、10月、11月のうち、各学生はいずれかに2回参加する。
- ・1回参加につき、最高評価点を5点とする。
- ・2回参加した場合の合計最高評価点は10点とする。
- ・総合演習の評価点は上記10点を加えて、合計100点とする。

4年生：健康管理論の成績評価に反映する。

- ・11月(3年次)、3月(3年次)、6月、7月、8月、10月のうち、各学生はいずれかに3回(栄養マネジメント2回、給食経営管理1回)参加する。
- ・栄養マネジメントの場合、1回参加につき、最高評価点を3点とする。2回参加した場合の合計最高評価点は6点とする。

〈連絡先〉宮 崎 正 博
岡山学院大学 人間生活学部 食物栄養学科
e-mail address : mmhkrsyz@owc.ac.jp

- ・給食経営管理の場合、1回参加につき、最高評価点を4点とする。
- ・3回参加した場合の合計最高評価点は10点とする。
- ・健康管理論の評価点は上記10点を加えて、合計100点とする。

第3に、より多くの学生が最高レベルに到達するよう、自主的に課題を解決できるような学習方法の検討を行い、事前の教育を充実させた。

3. 栄養長寿教室等活動の実施状況（平成26年度後期～平成27年度12月現在まで）

各回の栄養長寿教室等活動を担当する学年を表にまとめると、表3のようになる。

このうち、本報告の対象となるのは、平成24年度入学生（4年生）と平成26年度入学生（2年生）である。平成24年度入学生は3年次の平成26年11月から4年次の平成27年10月まで、平成26年度入学生は1年次の平成27年3月から2年次の11月までを担当する。点数が反映される授業科目はそれぞれ、平成24年度入学生の4年次後期の健康管理論、平成26年度入学生の2年次後期の総合演習である。

なお、平成26年度後期から、平成27年度12月現在までに実施された栄養長寿教室等活動の実施日、実施場所、参加者数は以下の表4に示すとおりである。

各回の栄養長寿教室等活動を実施する前には、担当する学生を集めて指導を行った。また、活動実施後にも担当者が集まり、活動の反省点、今後の改善点を検討した。

4. ルーブリックを用いた評価

学生の学習成果は、学生からの報告書および教員による評価表を基に、本学科で作成したルーブリック（表1、表2）を用いて行った。

成績評価に反映する場合の点数の計算は、次のように行った。まず2年生は、ルーブリック尺度においてレベル4は5点、レベル3は4点、レベル2は3点、レベル1は2点とした。栄養長寿教室等活動に不参加の者は0点とした。学生は1人2回参加するため、2回ともレベル4を取得した場合に最高点10点となる。

次に4年生は、栄養マネジメントを担当する2回と、給食経営管理を担当する1回の計3回参加となることから、次のように取り扱うこととした。栄養マネジメント（2回）ではレベル4は3点、レベル3は2点、レベル2は1点、レベル1は0点とした。給食経営管理（1回）ではレベル4は4点、レベル3は3点、レベル2は2点、レベル1は1点とした。いずれの場合も栄養長寿教室等活動に不参加の者は0点とした。栄養マネジメントで2回ともレベル4、

給食経営管理でレベル4を取得した場合に最高点10点となる。実際に評価を行った結果は、表5、表6に示した。

2年生は34名中33名（97%）が10点（最高評価点）となった。栄養長寿教室等活動への出席が1回のみだった1名は、点数が5点にとどまった。去年の反省より、今年度は学生がお互いを対象者にして全ての測定機器を扱えるように、事前練習の回数を1回増しておこなった。その結果、測定結果についての理解度を深めることができた。また、当日の栄養長寿教室等活動での高齢者への対応についても、最善の対応を目指して努力をし、対象者とのトラブルは起こらなかった。

さらに今年は高齢者への対処についてのルーブリック評価を平等にできるかについて検討した。測定機器により取り扱い方が異なるので、全員の学生ができるだけすべての機器を操作する機会を平等に得るために、1回の栄養長寿教室等活動の途中で測定の担当交代を試みた。しかし、1回の参加高齢者数が限られているため、すべてを平等にすることは難しかった。

4年生の栄養マネジメントについては、30名中9名（30%）が6点（最高評価点）であった。2点～5点を獲得した学生は、身体計測結果やSATの結果の説明はできていたが、測定値に基づいた栄養指導能力に問題があったと評価された。0～1点の評価であった3名（10%）は栄養指導能力に問題があり、栄養士資格を取得せずに卒業する予定の学生である。

4年生の給食経営管理については、30名中11名（37%）が4点（最高評価点）となった。最高レベルに到達しなかった学生は19名（63%）であった。これらの学生は改善計画を立てることができていなかった。

5. 今後の課題

今後の課題として以下の2点を指摘する。第1に、より多くの学生がルーブリックで最高評価点を獲得できるように、事前の練習をさらに充実させる。事前練習の段階で、栄養長寿教室等活動で達成すべき項目を可能な限り具体的に設定し、学生に示すとよいのではないかと考える。この点に関して、現在のルーブリック尺度は大まかな記述にとどまっているので、より具体的な評価項目を検討することも必要なのではなかろうかと考える。なお、表1および表2の栄養マネジメント分野のルーブリックの各レベルは、必ずしも積み上げ式の評価になっておらず、またそれぞれ表にある達成目標の順序と一致しているとはいいがたい。この点も合わせて、今後ルーブリックの見直しを行いたい。

第2に、2年生について、1回の栄養長寿教室等

活動で全員の学生がすべての測定機器を操作する機会を平等に得ることは困難である。そこで、来年度は参加毎に担当する機器を変えて、2回分を合わせたルーブリック評価を行うとよいのではないかと考えている。

文 献

- 1) 友近健一, 岡本喜久子, 次田隆志, 妹尾良子, 高橋裕司: 倉敷市老人クラブ連合会と提携した有喜・栄養長寿教室と管理栄養士教育における位置づけ, 岡山学院大学・岡山短期大学紀要,

34, 35-39, 2011.

- 2) 次田隆志, 岡本喜久子: 倉敷市老人クラブ構成員における健康・栄養調査, 岡山学院大学・岡山短期大学紀要, 34, 41-54, 2011.
- 3) 宮崎正博, 岡本喜久子, 妹尾良子, 竹原良記, 高槻悦子: 倉敷市老人クラブ連合会と岡山学院大学の連携による現場に即応する管理栄養士の育成—平成25年度栄養長寿教室および地域訪問栄養長寿教室の活動とその評価—, 岡山学院大学・岡山短期大学紀, 37, 1-14, 2014.

表1 栄養長寿教室のルーブリック

		栄養マネジメント		給食経営管理
		2年(身体計測)	3・4年 (食事診断・栄養診断・栄養指導)	3・4年(献立・調理・栄養教育)
レ ベ ル	4	④身体計測機器を手順に沿って使い、その結果を理解できる。 ③マニュアルを見て身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ②状況を判断し、高齢者を誘導できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	④身体計測、体成分分析のデータから身体状況を把握し、生活改善を提案できる。 ③食育サットを使用し、その結果の説明と食事改善の提案ができる。 ②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。	④給食経営管理の改善案を周囲に向けて関係者に働きかけることができる。 ③給食を活用した栄養教育・情報提供ができる。 ②対象者の栄養管理を目的とした給食の品質管理ができる。 ①利用者のニーズをくみあげた栄養・食事計画ができる。
レ ベ ル	3	③マニュアルを見て身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ②状況を判断し、高齢者を誘導できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	③食育サットを使用し、その結果の説明と食事改善の提案ができる。 ②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。	③給食を活用した栄養教育・情報提供ができる。 ②対象者の栄養管理を目的とした給食の品質管理ができる。 ①利用者のニーズをくみあげた栄養・食事計画ができる。
レ ベ ル	2	②状況を判断し、高齢者を誘導できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。	②対象者の栄養管理を目的とした給食の品質管理ができる。 ①利用者のニーズをくみあげた栄養・食事計画ができる。
レ ベ ル	1	①高齢者に挨拶し、対話ができる。	①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。	①利用者のニーズをくみあげた栄養・食事計画ができる。
達 成 目 標		現場に即応した管理栄養士の養成 2年生(身体計測)……①身体計測機器を手順に沿って使える。②高齢者とコミュニケーション(挨拶、言葉遣い、対話)ができる。③状況を判断し高齢者を誘導できる。 3・4年生(食事診断・栄養診断・栄養指導)……①身体計測、体成分分析のデータを読み栄養指導ができる。②食育サットを使用して食事改善の指導ができる。③チームワーク、リーダーシップが取れている。④高齢者の立場を考慮して行動ができる。 3・4年生(献立・調理・栄養教育)……①対象者に合わせた食事づくりができ、給食を活用した栄養教育・情報提供ができる。②食事提供後に、次の栄養長寿教室に向けて、統合的な改善案が作成できる。		

表2 地域訪問栄養長寿教室のルーブリック

		栄養マネジメント	
		2年（身体計測）	4年（食事診断・栄養診断・栄養指導）
レ ベ ル	4	④身体計測機器を手順に沿って使い、その結果を理解できる。 ③マニュアルを見て身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ②状況を判断し、高齢者を誘導できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	④身体計測、体成分分析のデータから身体状況を把握し、生活改善を提案できる。 ③食育サットを使用し、その結果を説明できる。 ②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。
レ ベ ル	3	③マニュアルを見て身体計測機器を立ち上げ、使用できる。 ②状況を判断し、高齢者を誘導できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	③食育サットを使用し、その結果を説明できる。 ②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。
レ ベ ル	2	②状況を判断し、高齢者を誘導できる。 ①高齢者に挨拶し、対話ができる。	②チームとして行動できる。 ①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。
レ ベ ル	1	①高齢者に挨拶し、対話ができる。	①高齢者の気持ちを考えて、行動できる。
達 成 目 標		現場に即応した管理栄養士の養成 2年生（身体計測）……①身体計測機器を手順に沿って使える。②高齢者とコミュニケーション（挨拶、言葉遣い、対話）ができる。③状況を判断し高齢者を誘導できる。 4年生（食事診断・栄養診断・栄養指導）……①身体計測、体成分分析のデータを読み栄養指導ができる。②食育サットを使用して食事改善の指導ができる。③チームワーク、リーダーシップが取れている。④高齢者の立場を考慮して行動ができる。	

表3 平成26年度11月から平成27年度3月までの担当学年

	平成26年度		平成27年度					
	11月	3月	6月	7月	8月	10月	11月	3月
	学内*	学内	学内	地域**	学内	学内	地域	学内
H24年度入学生	○	○	○	○	○	○		
H25年度入学生	○						○	○
H26年度入学生		○	○	○	○	○	○	
H27年度入学生								○

*栄養長寿教室のこと。学内で実施されるため「学内」と記す。

**地域訪問栄養長寿教室のこと。

地域高齢者と大学の連携による現場に即応する管理栄養士の育成

表4 栄養長寿教室等活動実施状況（平成26年度後期～平成27年度12月現在まで）

名 称	実 施 日	場 所	参 加 者 数			
			高 齢 者	H26年度 入学生	H24年度 入学生	教 員
第29回栄養長寿教室	平成26年11月8日(土)	本学	11		21	4
第30回栄養長寿教室	平成27年3月7日(土)	本学	13	11	20	4
第31回栄養長寿教室	平成27年6月6日(土)	本学	12	13	20	4
第5回地域訪問栄養長寿教室	平成27年7月18日(土)	西阿知町 新田公民館	31	11	13	3
第32回栄養長寿教室	平成27年8月1日(土)	本学	14	10	20	4
第6回地域訪問栄養長寿教室	平成27年10月17日(土)	平田公民館	31	11	15	3
第33回栄養長寿教室	平成27年11月7日(土)	本学	13	11		4

表5 平成26年度入学生の成績（得点と人数）

得 点	人 数
5 点	1
10点	33

表6 平成24年度入学生の成績（得点と人数）

栄養マネジメント		給食経営管理		総合評価	
得 点	人 数	得 点	人 数	得 点	人 数
0 点	1	0 点	2	0 点	1
1 点	2	1 点	1	1 点	0
2 点	1	2 点	4	2 点	1
3 点	1	3 点	12	3 点	1
4 点	2	4 点	11	4 点	0
5 点	14			5 点	2
6 点	9			6 点	1
				7 点	3
				8 点	9
				9 点	6
				10点	6

Development of Competencies in Registered-Dietitians through Cooperation between the Kurashiki Senior Citizens' Club and Okayama Gakuin University

—— Annual Report of Evaluation of Classes and Local Classes of Nutrition and
Longevity Held at Okayama Gakuin University and at Town Halls in 2015 ——

Masahiro Miyazaki, Kikuko Okamoto, Etsuko Takatsuki
and Yoshiki Takehara

Abstract

In order to develop the competencies of registered-dietitians, classes in nutrition and longevity have been held at Okayama Gakuin University in collaboration with the Kurashiki Senior Citizens' Club four times a year from 2007. The classes have provided more opportunities for students to practice the diagnosis of nutrient-related conditions, nutrition counseling and the provision of healthy meals. Furthermore, local classes in nutrition and longevity have also been held at town halls twice a year from 2013. The activities of students in the classes have been evaluated using the university's own rubrics. From 2014, the activities of students in the classes have been reflected in their school records. This report described about the learning outcomes of students in 4 university-based classes and 2 local classes held in 2015 and the future issues to be solved in the classes.

Key Words

Registered dietitian, Old people, Diagnosis of nutrient condition, Nutrition counseling, Provision of healthy meals

報告 保育者養成における「言葉遊び」指導力の育成

浦上 博文

〈連絡先〉岡山短期大学 幼児教育学科

e-mail address : urakami@owc.ac.jp

抄録

本稿は、科目「言葉（保育内容）」の授業内容（平成二十八年度後期・本学一年生対象）とその考察結果を報告したものである。保育者を目指す学生であっても、言葉遊びが幼児の言語発達を支援する重要な保育活動であることを十分に自覚しているとは言い難い。そこで、専門的学習成果に関する教育目標に言葉遊びの仕方を修得することを設定し、実践的指導力の向上を図る学習活動を次の三段階で実施した。（１）さまざまな言葉遊びがあることを知り、それらの中から一つを模擬実践の遊びとして選定する。（２）選定した言葉遊びの指導案を作成し、模擬実践の準備を行う。（３）作成した指導案に沿って模擬実践を行い、自己評価・他者評価を行う。授業者による学習状況の観察と学生による自己評価・他者評価とを総合して考察した結果、本授業の有効性と課題とが明らかになった。

キーワード

短期大学生、保育者養成、実践的指導力、言葉遊び

一 はじめに

筆者は、科目「言葉（保育内容）」を担当している。この授業は、幼児の成長及び発達に関する精深な理解を基礎とした実践的指導力のある保育者を養成することを目指し、以下の四点を専門的学習成果に関する教育目標としている。

- (1) 領域「言葉」の内容、言葉の役割、乳幼児の言葉の発達・その過程における特徴や諸問題に関する知識を修得する。
- (2) 幼児に対する、適切な言葉の援助の仕方を修得する。
- (3) 絵本の読み聞かせ・紙芝居・言葉遊びの仕方を修得する。
- (4) 保育者としてふさわしい話し方を修得する。

学生は、全員が保育士資格・幼稚園教諭免許を取得することを目標にして入学してくる。しかし、そのような学生であっても、言葉遊びによる言

語発達支援についての認識、自覚は低いように感じる。それは、筆者が授業の冒頭に「言葉遊びにはどのようなものがあるか」と尋ねると、しりとりに・伝言ゲームなどの二、三の遊びが学生から返ってくる程度であることに端的に現れている。

言葉遊びは、「経験したことや考えたことなどを自分なりの言葉で表現し、相手の話す言葉を聞く」とする意欲や態度を育て、言葉に対する感覚や言葉で表現する力を養う（現行幼稚園教育要領・保育所保育指針「言葉」上で重要な役割を果たしてきた。その成果は、村石昭三・関口準監修『はじめてみよう！幼児のことは遊び（全5巻）』鈴木出版・二〇〇四年（以下、『幼児のことは遊び』と呼ぶ）にまとめられ、保育現場での実践に用いられてきた。言葉遊びの仕方を修得するには、最もふさわしい参考文献である。

本稿は、学生が言葉遊びの実践的指導力を修得する授業について報告す

二 指導の実際

指導対象の学生は、本学平成二十八年度一年生・八十一名（二クラス編成）である。幼稚園・保育所で言葉遊びの指導をした経験者はいない。このような学生を対象にした授業のため、学習目標を次のように設定した。

- (1) さまざまな言葉遊びがあることを知り、それらの中から一つを模擬実践の遊びとして選定できる。
- (2) 選定した言葉遊びの指導案が作成でき、模擬実践に向けた準備ができる。

- (3) 作成した指導案に沿って模擬実践ができ、実践に対する自己評価・他者評価ができる。

【第一段階】授業者（筆者）が指定した各グループで、二十六の言葉遊びの中から一つを選択する。（所要時間・三十分）

【第二段階】各グループで指導案を作成し、遊びに使用する準備物の作成およびリハーサルを行う。（所要時間・九十分）

【第三段階】各グループで模擬実践を行う。同時に、実践に対する自己評価・他者評価を行う。（所要時間・百二十分）

【第一階段】

授業開始前に、教室前の机に、次の二十六の言葉遊びを紹介した印刷物を並べた。

○四歳児向い↓「あ、あ、あのつく○○○」・「するすることば」・「い」
のつくものを並べてね」・「繰り返しことば」・「なぞなぞ遊び」それは何
でしょう」・「へそまがりコンテスト」・「音の数いくつ?」・「ことばつ
なぎ」・「い」のことば探し」

保育者養成における「言葉遊び」指導力の育成

○五歳児向け「ないないづくし ないづくし」・「大きいもの よつといで」・「伝言ゲーム」・「ことばを変えろ」・「なまえでなまえ」・「まっすぐ並べ」・「取ってもいい『お』と『お』?」・「アニマル・ビンゴ」・「4枚でことばができる」・「かえるが1匹へビー本?」・「だれがどこでなにをした」・「宝探しゲーム」・「それで、のどの話」・「MY NAME IS…」・「ジャンケン文字書き」・「ジェスチャーで当てろ」

これらは、『幼児のことば遊び』に紹介されている遊びである。今回は、学生が幼児役の学生に指導する模擬実践であることを考慮し、四歳児・五歳児向けのものを中心に紹介した。

最初に、グループを指定した（各クラス学籍番号順に八グループ）。本授業以前に、絵本の読み聞かせと紙芝居の模擬実践を行ったグループである。

次いで、各グループに、二十六の言葉遊びの中から実践したい言葉遊び

の第一希望と第二希望を出すように指示した。同じ遊びを複数のグループ

が希望するのではないかと、いう予想があつたからである。学生はグループ

ごとに多くの印刷物を手に取って協議していたが、しばらくして希望を申

し出てきた。やはり二、三の遊びについては複数のグループから希望が出

たので調整を行い、全グループが異なる遊びを実践するようにした。各ク

ラスで最終的に決定した遊びは、次のとおりである。

○一組↓「するすることは」・「伝言ゲーム」・「アニマル・ビンゴ」・「4枚

でこばがでる」・「だれがどこでなにをした」・「MY NAME IS

「ジャンケン文字書き」・「ジェスチャーで当てろ」

○二組↓「かにさんジャンケン」・「あ、あ、あのつく○○○」・「『い』の

ことば探し」・「伝言ゲーム」・「ことばを変えろ」・「宝探しゲーム」・「ジ

ヤンケン文字書き」・「ジエスチャーで当てろ」

共通して選ばれたのは、「伝言ゲーム」・「ジャンケン文字書き」・「ジェス

「チャーで当てろ」の三つである。

【第二段階】

まず次の板書を行い、指示・説明を始めた。

言葉遊び指導案作成と模擬実践の準備

一、グループに分かれる。

二、指導案を作成する（実践の時間は十分以内）。

※配付資料を参考にする。

※導入（はじめ）とまとめ（終わり）の内容も書く。

三、役割分担を決める。

※説明役・手本を示す役・準備物を配る役など。

四、必要なものを準備する。

※絵カードは、前のケースから選ぶ。

※文字カードなどは各グループで作る。

五、リハーサルを行う。

六、準備物を提出する。

評価の観点

A 準備が十分できているか。

B メンバーが協力しているか。

C 説明・指示が分かりやすいか。

D 活動のねらいが明確か。

E 楽しめるよう工夫しているか。

次に、指定したグループごとに着席させた。
次に、板書の「二」で使用する指導案用紙として、次のもの（B4サイズ）を配付した。

「言葉（保育内容）」課題				
指導案 () 年 () 組 学籍番号 () 氏名 ()				
指導者 検印	平成 年 月 日 (曜日)		天候 ()	
	組 歳児		名 (男 名、女 名)	
子どもの姿			ねらい	
時間	環境構成	予想される子どもの活動		保育者の配慮・援助
評価・ 反省				

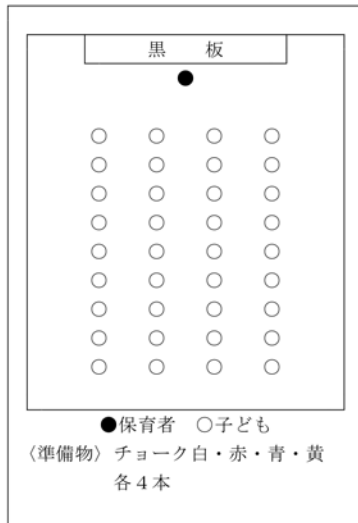
記載の仕方に関する参考資料として、岡山県保育士養成協議会保育実習委員会編集・発行の『保育実習の手引き（平成二十七年改訂）』（以下、『手引き』と呼ぶ）を使用した。

今回の実践は幼児役の学生を対象にしたものであり、子どもはいない。そのため、「子どもの姿」の欄には、『手引き』十七ページ「発達過程区分と概要」の中から該当する内容を転記するように指示した。例えば、五歳児向けの遊びを選出した学生は、「基本的な生活習慣が身に付き、運動遊び

や仲間との活発な遊びが見られる。遊びには共通のイメージが見られ、目的を持った集団行動が増える。遊びを發展させるために自分たちで決まりを作ったり、判断、批判する力が生まれ、互いを許したり、異なる思いや考えを認めるといった社会生活に必要な力を身に付ける。他人の役に立つことを嬉しく思い、仲間の一員としての自覚が生まれる。」と記入した。

「ねらい」の欄には、『手引き』四十二ページから六十六ページに掲載された指導案記入の仕方・指導案添削例・指導案例を参考にして、養護面と教育面の二つの視点から記入するよう指示した。また、『幼児のことは遊び』には教育面のねらいが掲載されているので、学生にはそれを参考に記入するよう指示した。例えば、「ジェスチャーで当てる」の場合、「養護面」遊びの中で子どものアイデアを引き出し、楽しく遊べるようにする。教育面「当てる物の名前を文字で表して遊びを楽しむ。」としている。模擬実践を各グループ十分以内で行うことを告げ、「時間」の欄には、導入・展開・まとめの時間配分を記入するように指示した。例えば「導入・二分、展開・七分、まとめ・一分」と記入している。

「環境構成」の欄には、保育者と子どもの位置・準備物の二点について記入させた。「ジャンケン文字書き」の場合、次のように記入している。



「予想される子どもの活動」・「保育者の配慮・援助」の欄には、『幼児のことは遊び』掲載の「保育者の働きかけ」・「予想される子どもの活動」を、

保育者養成における「言葉遊び」指導力の育成

また『手引き』掲載の指導案記入の仕方・指導案添削例・指導案例を参考にして記入するよう指示した。「4枚でことばができる」の場合、次のように記入した。

予想される子どもの活動	保育士の配慮・援助
○5人ずつのグループに分かれて座り、黒板の方に向く。保育者の話を聞く。 ①さ、あ、お、が ③数人挙手する。 ④ひとりで4枚の文字カードを並べ替える。 ⑤あさがお（見ている子どもも発言する）。 ⑪新しいカードで言葉を考える。 ○保育者の話を聞く。	○黒板に「さ」「お」「あ」「お」の文字カードを貼る。 ①上から読んでみましょう。 ②何のことか分からないね。 ③でもね、この4枚の文字カードを正しく並べ替えたら、ある言葉になるんだよ。分かる人はいるかな？ 分かったら手を挙げてね。→分からないようだったら、最初の文字だけを知らせるなど、ヒントを与える。 ④○○ちゃん、やってみてね。 ⑤みんな、何になったかな？ ⑥正解。あさがおだね。→あさがおの絵カードを見せる。 ⑦じゃあ、グループごとに文字カードを配るから、みんな考えて作ってね。 ⑧できたら手を挙げて先生を呼んでね。新しい文字カードと交換してあげるよ。 ⑨みんなに配るまでしないね。 ○グループごとに4枚重ねて配る。 ⑩はい、それでは何の言葉になるか考えてね。よーい、スタート。→4枚のカードをすべて使って一つの言葉ができることを再確認する。 ⑪できたグループは、新しい文字カードと交換するから、持ってきてね。 ○「みんな上手に見つけられたね」とほめて、活動を終える。

最後に、A～Eの評価の観点を説明し、模擬実践ではこれらによって自己評価・他者評価を行うことを予告した。これらは、実践的指導力の修得を評価する基本的な事項であると考ええる。

説明の後、学生は各グループで、役割分担の決定、絵カード・文字カードなどの準備、リハーサルを行った。絵カード（「ことは遊び絵カード」鈴木出版）は授業者が準備し、学生が必要なカードを選択した。文字カード

やその他の掲示物は、学生が作った。授業終了時に、準備物があるグループは提出した。このようにして、九十分ではほぼ指導案作成と模擬実践の準備を行った。

【第三段階】

まず、言葉遊び評価票を配付し次の内容を説明した。第一に模擬実践に対する自己評価・他者評価を記入すること、第二に五つの観点について五段階で評価すること、第三に実践についてのコメントを「感想」欄に記入することである。

言葉遊び評価票			
() 組 学籍番号 ()		氏名 ()	
〈5段階で各項目について評価する〉			
		5. まったくそのとおり	
		4. そのとおり	
		3. どちらでもない	
		2. そんなことはない	
		1. まったくそんなことはない	
		↓	
※グループごとの学生氏名を記載	※遊びの名称を記載	A 準備が十分できているか。	5 4 3 2 1
		B メンバーが協力しているか。	5 4 3 2 1
		C 説明・指示が分かりやすいか。	5 4 3 2 1
		D 活動のねらいが明確か。	5 4 3 2 1
		E 楽しめるよう工夫しているか。	5 4 3 2 1
		感想	

※上記の評価票を、2クラス8グループについて作成した。

次に、模擬実践終了後に、指導案用紙「評価・反省」欄に記入するよう指示した。

以上の指示・説明の後、各グループによる模擬実践を開始した。授業者が経過時間を知らせ、全てのグループが十分以内に終了するように配慮した。

なお、指導案用紙「評価・反省」欄に記載された内容、言葉遊び評価票の評価内容については、「三 考察」で示す。

三 考察

学生が指導案用紙「評価・反省」欄に記述した内容(要旨)は、次の通りである。二名以上の者が記述している場合は、括弧付き数字でその人数を示している。

一組

〈することば〉

- ・ 予想しないことが起こった時の対応をもっと考えておかなければならないことが分かった。(2)
- ・ 実際にやってみて、大学生がするとあまり楽しくなさそうだった。
- ・ グループで実践すると、他のメンバーに任せつきりになってしまったことがあった。自分一人でも楽しいゲームができるようになってほしい。
- ・ 時間を有効に使えるようになってほしい。
- ・ 楽しく実践できた。

〈伝言ゲーム〉

- ・ 皆と協力して実践できた。(2)
- ・ 皆が楽しそうにしていた。(2)
- ・ 学生向けに少し難しい言葉にしたことで盛り上がり、楽しんでもらえた。(2)
- ・ 指導案どおりにはいかなかった。
- ・ 説明の練習をもう少しする必要があった。
- ・ もっと効率よく時間を使わなければならなかった。
- ・ グループの分け方を前もって準備しておく必要があった。

・一人ずつ答えるやり方だったが、答え方の工夫が必要だ。

〈「い」のことは探し〉

・あまり盛り上がらなかったたので、もう少し工夫が必要だ。(2)

・練習不足だった。

・一人でやろうとして失敗した。

・答えを多くの人に言ってもらうようにすればよかった。

〈伝言ゲーム〉

・初めの説明が練習不足だった。よく分かるように説明をしなければならぬ。(3)

・スムーズに展開できず、準備していた問題が全部できなかった。(2)

・遊びに興味を持ってもらうために工夫しなければならない。

・準備はしつかりできたと思っていたが、実際にやってみるともつと工夫できることに気づいた。

〈ことばを変えろ〉

・楽しく遊んでくれた。(2)

・子どもが積極的に参加できるような工夫が必要だ。(2)

・準備はよくできた。

・保育所や幼稚園での実習で使えるなど思った。

・ルールの説明をよく理解してくれたので、進行しやすかった。

・恥ずかしがって前に出てこない子どもの援助をどうするかが今後の課題だ。

・思ったより時間がかかった。

〈宝探しゲーム〉

・メンバーが協力して実践できた。

・各グループに声かけができなかった。

・ルールなどの説明がとても難しいと感じた。

・楽しく遊んでくれた。

・準備を十分にすることが大切だ。

〈ジャンケン文字書き〉

・遊びの進行がもう少しスムーズにできればよかった。(3)

・導入の手遊びはよくできていた。(2)

・楽しく遊んでくれた。

・指導案作成が大変だった。

・計画をしつかりと立てておくことが大切だ。

・子どもの関心を引くことは難しいと思った。

・子どもを対象にして実践したらもつと楽しくできるだろう。

〈ジェスチャーで当てろ〉

・時間不足になり、全てのグループができなかった。(2)

・初めの説明が練習不足だった。(2)

・準備が早くできた。

・スムーズに進行できた。

・実践して、もう少し工夫すればよいところに気づいた。

・ジェスチャーの問題が少し難しかった。

・学生向けの問題にしたので、盛り上がった。

・皆が楽しく遊んでくれた。

評価票に記載された自己評価・他者評価の平均点は、次の通りである。

組	遊 び	自己評価平均点					他者評価平均点				
		A	B	C	D	E	A	B	C	D	E
1	するすることば	4.5	4.0	4.0	4.0	4.0	4.9	4.7	4.9	4.8	4.9
	伝言ゲーム	4.8	5.0	5.0	5.0	5.0	4.9	4.7	4.7	4.6	4.9
	アニマル・ビンゴ	4.0	3.8	3.3	4.0	3.8	4.8	4.6	4.5	4.6	4.6
	4枚でことばができる	5.0	4.6	4.8	4.2	4.8	4.5	4.6	4.3	4.3	4.3
	だれがどこでなにをした	3.3	3.7	3.7	4.0	3.0	4.5	4.5	4.4	4.3	4.3
	MY NAME IS…	4.5	4.2	4.0	4.5	4.8	4.9	4.7	4.6	4.6	4.7
	ジャンケン文字書き	4.4	4.2	4.0	3.8	4.8	4.3	4.7	4.1	4.4	4.5
	ジェスチャーで当てろ	4.0	4.5	4.0	4.3	4.8	4.7	4.6	4.6	4.3	4.9
2	かにさんジャンケン	3.5	3.0	3.5	4.0	4.0	3.8	3.8	3.8	4.1	4.6
	あ、あ、あ、のつく〇〇〇	3.8	4.3	4.3	4.0	4.0	4.6	4.6	4.6	4.6	4.8
	「～い」のことは探し	4.5	4.5	4.5	4.5	4.3	4.5	4.0	4.1	4.1	4.1
	伝言ゲーム	3.0	3.6	3.6	3.8	4.2	4.3	3.9	4.3	4.3	4.6
	ことばを変えろ	4.8	4.5	4.5	4.5	4.8	4.8	4.6	4.7	4.7	4.8
	宝探しゲーム	4.5	4.5	4.3	4.5	4.8	4.8	4.6	4.6	4.5	4.8
	ジャンケン文字書き	4.5	4.5	4.5	4.5	4.2	4.5	4.8	4.4	4.5	4.4
	ジェスチャーで当てろ	4.8	5.0	4.5	4.8	5.0	4.4	4.5	4.3	4.1	4.4

なお、評価票の「感想」欄の記述は集計していない。

授業者による学習状況の観察と右の学生による自己評価・他者評価とを総合し、学習目標に沿って考察する。

- (1) さまざまな言葉遊びがあることを知り、それらの中から一つを模擬実践の遊びとして選定できる。

第一段階での遊びを選定する作業を通して、学生は言葉遊びに多くのものがあることを知り、すべてのグループがグループ内で協議し遊びを決定できた。さらに、第三段階での模擬実践により八つの遊びを実際に体験し、多くの学生が「楽しく実践できた」と楽しさを感じている。さらに、「保育所や幼稚園の実習でもやりたい」「保育所や幼稚園での実習で使えるなと思った」と今後の実践への意欲を持っている学生もいる。このように、学生が言葉遊びについて認識を深めたと考える。

この学習目標については、学生に紹介した遊びが適当か、また紹介した遊びの数が適当かという検討課題があるが、現時点では改善点を把握できていない。今後の課題とする。

- (2) 選定した言葉遊びの指導案が作成でき、模擬実践に向けた準備ができる。

学生はすでに他のいくつかの授業で指導案作成を経験しており、本授業が初めてではない。そのため、すべてのグループが時間内に指導案を作成できた。指導案作成の参考資料に、『手引き』と言葉遊びを紹介した印刷物を使用したことは効果的であった。しかしながら、自らが作成した指導案による模擬実践の経験は少ないため、「評価・反省」欄に「時間配分をもっとしっかりとすることが必要だ」「事前にもっと話し合いをするべきだった」「あまり盛り上がりなかったたので、もう少し工夫が必要だ」など、指導案作成の不十分さを反省する記述が見られる。

模擬実践に向けた準備・リハーサルについては、「準備はよくできた」と評価するグループもあるが、「説明の練習をもう少しする必要がある」「役割分担を決めてよく準備しなければならない」などと練習不足を反省する記述が多い。

このような事後の反省・評価は必要であり、今後の実践に生かされると考える。同時に、授業の改善点として次の三点を挙げる。第一にリハーサ

保育者養成における「言葉遊び」指導力の育成

ルを十分に示すよう指示すること、第二にリハーサルによって指導案の不備を発見したら修正するように指示すること、第三にリハーサル・指導案修正のための十分な時間を確保することである。

- (3) 作成した指導案に沿って模擬実践ができ、実践に対する自己評価・他者評価ができる。

指導案どおりには進行できなかったいくつかのグループがあるが、ほぼ指導案に沿って模擬実践ができた。さらに、指導案用紙「評価・反省」欄と「言葉遊び評価票」によって自己評価・他者評価もできた。

指導案どおりに進行できなかったグループの学生は、「説明に時間がかかったので、ゲームの文字数を少なくした」「少しずつ答えるスピードを速くして二巡する予定だったが、できなかった」と、指導案の計画そのものに無理があったことを記述している。これも、リハーサルを十分に行うこと、指導案を修正することによって改善できる。

授業の改善点として次の二点を挙げる。第一は、指導案用紙「評価・反省」欄への記入に関する改善である。今回は学生がそれぞれ個人的な評価・反省を記入しており、同一のグループでありながら正反対の記述も一部見られる。また、グループによって記述内容・量に差がある。今後はグループ協議の時間を設け、その内容も記述するようにする。第二は、言葉遊び評価表に関する改善である。自己評価平均点と他者評価平均点とに大きな差があるもの、他者評価に比べて自己評価がかなり高いものなどがある。学生がこのような評価に慣れていないという点を考慮して、評価の観点・基準についてより丁寧な説明をする必要がある。また、今回は、各模擬実践に対する自己評価・他者評価の平均点と感想は、授業者が学習評価の資料とするとどめたが、今後は学生にも知らせて評価・反省の資料とする。

四 おわりに

本授業に関して、以上のとおり有効性と課題とが明らかになった。

筆者は、改善を行いつつ、今後も言葉遊びの実践的指導力を育成する授業を続けて行く。より効果を上げるためには、他の授業や保育所・幼稚園教育実習との連携を図ることが必要である。筆者の担当している授業の中

だけでは、時間的な限界がある。

学生には、保育現場でのボランティア活動や保育所・幼稚園教育実習の機会に言葉遊びの実践を積極的に試みるよう提案している。当然のことであるが、「計画↓実行↓評価↓改善」のサイクルを回して実践を繰り返すことにより指導力が身に付き向上する。学生の意欲に期待する。

Fostering “Language Play” Instructional Skills in Training of Childcare Personnel

Hirofumi Urakami

Abstract

This paper reports on the details of a class on the subject of “language (childcare-related)” (second semester in 2016, targeting first year students of this college), and the results of the study. Even for students who are aiming to become childcare personnel, it is hard to say that they are sufficiently aware of the importance of childcare activities to support language play and the language development of young children. Therefore, we established as an educational goal the learning of how to do language play related to specialized learning results, and to improve practical instructional skills we carried out learning activities in the following three stages. (1) Know that there are various kinds of language play, and from these select one for simulated practice play. (2) With the selected language play, make an instructional plan, and prepare for simulated practice. (3) Carry out the simulated practice according to the instructional plan that was created, and do self-assessment and assess others. As a result of observation of the learning situation by the teacher, together with the self-assessment by the students and their assessment of others, the effectiveness and issues of this class were revealed.

Key Words

Junior college students, training of childcare personnel, practical instructional skills, language play.

報告

イメージ力がサツマイモの栽培学習に及ぼす影響

鈴木 久子

要 旨

本研究では、イメージ力がサツマイモの栽培学習にどのような影響を及ぼすのか検討し、効果的なサツマイモの学習方法について明らかにすることを目的とした。検討対象は短期大学2年生66名、小学校1年生23名であった。測定指標は自己肯定・ストレス反応尺度、イメージ力テスト、「サツマイモを使った学習」に関するチェックリストであった。結果は次の通りであった。①イメージ力が高いと観察学習や学力テスト、「自己肯定」が高かった。②サツマイモを使っての遊びや調理方法の実践計画に示唆が得られた。これらの結果から、イメージ力とサツマイモ学習の学力や「自己肯定」との関連を裏付けるデータが得られたので保育者としての資質向上学習において、イメージ力の活用による効果的な学習指導ができる可能性が示唆された。

キーワード

イメージ力、サツマイモ栽培学習、自己肯定、保育者としての資質向上、保育内容・領域「環境」

Ⅰ 研究の背景・目的

幼保連携型認定こども園教育・保育要領によると身近な環境とのかかわりに関する領域「環境」における内容が11項目示されている。その中の(5)は、動植物とのかかわりについて「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり、大切にしたりする」旨、定められている。その「内容の取扱い」では「身近な事象や動植物に対する感動を伝え合い、共感し合うことなどを通して自分からかかわろうとする意欲を育てるとともに、様々なかかわり方を通してそれらに対する親しみや畏敬の念、生命を大切にする気持ち、公共心、探求心などが養われるようにすること」とある。

自然との直接体験の機会が少なくなってきた現在、身近な植物や土と園児との関わりを設定することは必要と考える。それは植物の成長の様子を観察し世話をすることで親しみや愛着を深めていき生命尊重の芽生えにつながっていくからである。そのため数ある植物の中でもサツマイモの栽培を計画した。

サツマイモを選択したのは、以下の理由により園児にも十分栽培可能な身近な食物だからである。①生育期間が4～5カ月と比較的短い上、水やりを絶やさずにすることもなく、世話が比較的容易である。②昔の飢饉対策に奨励されたほど栄養価が高く、やせた土地にもよく育つ。

また、サツマイモは食物として焼き芋など多様な調理方法で収穫祭ができるだけでなく、つる、葉、葉柄などを使って遊びに利用できる。さらに、細川¹⁾によるとサツマイモに関する保育をしている園は、

およそ八割近くある。記憶に新しい現在の小学1年生に今回調査すると、同じように児童の8割近くがサツマイモを育てたと回答した。このように多くの園がサツマイモの栽培体験を計画している。そのため、将来、園児の支援者となる学生自らが自然との直接体験をし、感じ取った感覚を大切にして支援する側に立つことが必要と考える。

ところで、授業期間中、出身県での園実習（6月中旬から7月上旬）、宿泊しての施設実習（8月）が入るため、植えてから最初の1カ月間位と7月の2週間位だけが世話、観察のできる状況となる。水やりが一番必要な最初の1カ月が、お世話ができる期間としてとれるのが幸いである。しかし、さすがに夏の炎天が続くようなら、その後水やりが必要となる。

このように計画したもの実際には観察や水やりがなかなかできていない。そのため、実習や授業の合間に確実に観察や世話ができる方法を検討する必要性を感じた。また、どのような学習内容に計画していけば学生にとって効果的な授業となるのかも検討する必要がある。

鈴木²⁾は、小学生を対象としたイメージの鮮明性(Betts, G. H.³⁾の主張するイメージを指す)とイメージのコントロール性(Gordon, R.⁴⁾の主張するイメージを指す)を高めるためにプログラムの開発をした。そのプログラムは自律訓練法(以下ATと略す)に「イメージ遊び」(感覚イメージ、内的・外的イメージを想起させる内容から成る起承転結のある物語を想起する)を加味したプログラムPVC(Program of Vividness and Controllability: 以下、PVCと略す)である。さらに鈴木⁵⁾は「イメージ遊び」を短時間にした簡易版の修正PVCとしてPVCⅡを開発した。小学生に関しては、このPVCⅡが有効であるこ

〈連絡先〉鈴木 久子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address: hsuzuki@owc.ac.jp

とは検証済みである（鈴木⁶⁾⁷⁾⁸⁾）。また、ストレス軽減にも有効であった（鈴木・松岡⁹⁾）。

この「イメージ遊び」で高まったイメージ力を用い、児童は小さくなって花の根の中に入り、花と会話しながら花の世話をしていた。ところが、大学生にもそれは有効であるかどうかについては、まだ検討がなされていない。

アメリカの Maxwell, C.¹⁰⁾ は、バスケットのフリースローの練習をイメージの中だけで練習しても実際の練習とほぼ同じような成果がみられたと報告している。また、Simonton, C.¹¹⁾ はイメージ療法によるガンの縮小について報告している。これらの結果も示すようにイメージ力の果たす役割は大きいと考える。

そこで、本研究では、イメージ力がサツマイモの栽培学習にどのような影響を及ぼすのか「イメージ遊び」利用の可能性を検討し、効果的なサツマイモの栽培学習方法について考察することを目的とした。

なお、本研究では、イメージの鮮明性とは Betts の主張するイメージを採用した。Betts はイメージの鮮明性について「鮮明度がはっきりしていることであるが、さらに、カラフルで現実的でしかもそれに関係した感情と同じような感覚を伴うもの」と定義しており、色イメージや感覚数が鮮明性の高さを示す重要な要素であるとしている。また、成瀬¹²⁾ は、嗅覚が感じられることは鮮明性が深いことを示すと述べている。よって、本研究では、イメージの鮮明性が高いとは「明瞭度が高くイメージする感覚数が多く（とくに嗅覚）、気持ちを感じ、カラフルなイメージ」と定義した。

イメージのコントロール性については Gordon, R. が主張する「想起されたイメージを操作したり変換したりする能力」と捉えた。つまり、情景場面を Harris & Robinson¹³⁾ の主張する内的イメージで想起し自分が主人公になり自己受容感覚を使って感覚体験をしたり、第三者的な外的イメージで想起あるいは、視座を変えたりして場面の変換ができることである。よって、イメージのコントロール性が高いとは「イメージ変換ができ、イメージ変換場面が多いこと」と定義した。

Ⅱ 方法

1 手続き

(1) 対象者

- ・短期大学2年生保育（環境）授業受講者2クラス70名のうち、休学、欠席等によりデータが不揃いな学生を除いた66名。
- ・小学1年生23名

(2) 期間

実施期間はX年4月から7月にかけての前期の授業（15回）であった。

(3) 実施内容・流れ

- 1) 4月、サツマイモのルーツ、栄養価、育て方について学習した。
- 2) 4月、座席の班数18に合わせて花壇を18等分にし、8班ずつ、班ごとに鍬やスコップで耕した。
- 3) 5月連休明けの小雨の中、植え方、観察記録の仕方の学習後、班ごとに一人一本ずつ植えた。
班ごとに水やり当番を決めた。経過を観察し、変化があったら記録することとした。記録用紙を配布し、初日の欄に記録した。また、収穫時のイメージを浮かべ、予想図を描くよう求めた。
- 4) 7月、小テストを実施した。内容はサツマイモの栄養価、育て方、植え方等である。
- 5) 7月、前期授業最終日に「イメージ力」「自己肯定」を測定した。
- 6) 10月、前期の授業は7月に終了していたため、大学祭の前日に収穫をした。
- 7) 10月、大学祭当日、サツマイモの葉っぱのてんぷらを作り、無料配布した。収穫したサツマイモの調理方法や遊び方等についての調査を実施した。1年生児童にも調査した。
- 8) 12月、学生食堂の営業最終日にサツマイモのフリッターを作っていただき、当日の欠席者以外の学生は試食した（落ち葉を集めての焼きいもパーティーを想定し、落葉を待っていたが、大学では許可されないということでフリッターに変更となった）。
- 9) 前期の必修授業「保育（環境）」は終了しているため、後期の関連する選択授業の時間を使い、サツマイモのツルや葉などを利用しての園児の遊び（リースづくり、なわとび、綱引き、相撲、葉のてんぷらづくり、スタンプづくり等）の体験実習をした。

(4) 指標

測定指標は次の3点を用いた。

- ① 「イメージ力」テスト—Gordon のコントロール性テストの内容を、サツマイモに即したイメージ内容に変更して作成した。「色の変換」「場面の変換」をコントロール性とみなした。内容に「明瞭さ」「色」「感覚」「気持ち」が含まれているため鮮明性も含まれるとみなした。実施方法は、閉眼させ、指導者が1回だけ読み上げ、すぐに記入を求めた。3段階評定（はっきり浮かんで見えた：3、ぼんやり浮かんだ：2、浮かばなかった：1）で、6項目に自己評価することを求め、18点満点とした。
- ② 「サツマイモを使った学習」の調査
収穫前の10月に、学習したことの振り返りやサツマイモの収穫祭での調理方法や遊びについて学生に4件法で調査した。また、小学校1年生にも調理方法や遊びについて調査した。

- ③ 「自己肯定・ストレス反応尺度」―「自己肯定」「情緒」「身体反応」「注意集中」の4因子構造からなる鈴木⁵⁾の「自己肯定・ストレス反応尺度」を用いた。19問の質問に4件法により回答するプラス思考の尺度である。その中から「自己肯定」を測定した。

「自己肯定」とは自尊感情尺度と自己効力感尺度をもとに作成したものであり、「自分の良さを」肯定し、自信と意欲をもって前向きに生きようとする」と定義する。

Ⅲ 結果

1 イメージ力

「イメージ力」測定の結果、18満点中、平均は14.98 (SD=2.71) であった。そこで、15以上39名をH群 [16.9 (SD=1.17)]、14以下27名をL群 [12.2 (SD=1.72)]、と設定した。イメージの項目ごとの結果をFig.1「イメージ力のH群・L群の比較」で示した。両群ともに「明瞭性」の得点が高かった [H群; 3.0 (SD=.16)、L群; 2.3 (SD=.68)]。得点が低かったのは「色の変換」[H群; 2.6 (SD=.54)、L群; 1.7 (SD=.61)] や「変換場面」[H群; 2.7 (SD=.56)、L群; 1.8 (SD=.58)] であった。また、両群の得点差が数値的に大きかったのは「変換場面」「色の変換」「喜びの気持ちを伴った場面」[H群; 2.8 (SD=.36)、L群; 1.9 (SD=.68)] であった。H群とL群のイメージ力の差をみるために群とイメージ力内容における2要因の分散分析を行ない比較検討した。その結果、群間 [F(1, 64)=157.82, $p<.001$]、内容間 [F(5, 64)=3.40, $p<.01$]、交互作用で有意差が認められた [F(5, 320)=8.07, $p<.001$]。内容別の主効果における多重比較の結果、「色」と「運動感覚」間、「色」と「喜びの感情」間で有意な差が認められた ($P<.001$)。交互作用における単純主効果の検討結果では、すべての内容項目間で有意差が認められた ($p<.001$)。群間では、L群において有意差が認められた。多重比較の結果、L群における「色」と「運動感覚」、「喜びの感情」「明瞭性」間で有意な差があった ($p<.001$)。また、「変換場面」と「運動感覚」、「喜びの感情」「明瞭性」間で有意な差が認めら

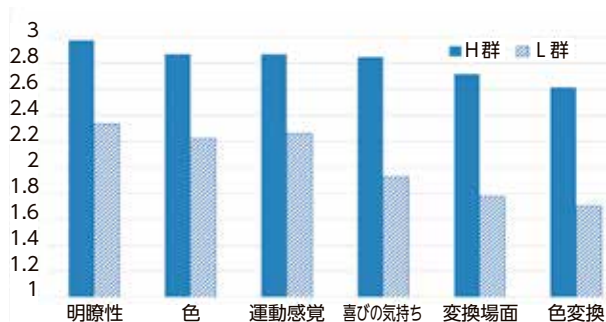


Fig. 1 イメージ力におけるH群・L群の比較

れた。さらに「色変換」と「運動感覚」、「喜びの感情」、「明瞭性」間でも有意な差が認められた。

2 「サツマイモを使った学習」の調査

調査内容をH群とL群で比較した値を以下のFig.2-1「イメージ力H群・L群による学習結果の比較」で示した。

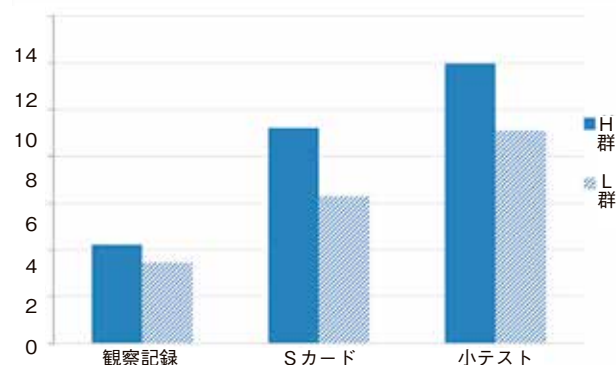


Fig.2-1 イメージ力のH群・L群における学習結果の比較

「観察記録」はスケッチと文字による観察記録で、6点満点である。未提出は1点。提出しているがあまり記入がないものは2点。少し記入しているものが3点。期間の半分は記録しているものが4点。最後まで記録描写しているが雑なものが5点。最後まで描写できており、文字とスケッチで仕上げているものを6点とした。

また、「Sカード」は、「シャトルカード」のことで、毎回授業後に提出する授業反省記録である。授業内容を振り返り、意見や感想を記入欄全部に記述できていた回数をカウントした。授業回数の15回で15点満点とする。「小テスト」は、サツマイモについて学習した育て方や植え方等に関する内容のテスト得点である。20点満点とした。イメージ力のH・L群における学習成果の差をみるために、群と学習内容における2要因の分散分析を行ない比較検討した。その結果、群間 [F(1, 64)=19.86, $p<.001$]、学習間 [F(2, 64)=20.53, $p<.001$]、交互作用 [F(2, 128)=73.80, $p<.001$] で有意差が認められた。学習内容別の主効果における多重比較の結果、「小テスト」と「Sカード」間、「小テスト」と「観察記録」間で有意な差が認められた ($P<.001$)。交互作用における単純主効果の検討結果では、すべての学習内容間で有意差が認められた ($p<.001$)。H群とL群間でも有意差が認められた。多重比較の結果、両群ともに「小テスト」「観察記録」「Sカード」間で有意な差が認められた ($p<.001$)。さらに「小テスト」と「Sカード」間でも有意な差が認められた。

Fig.2-2 「イメージ力H群・L群における振り返

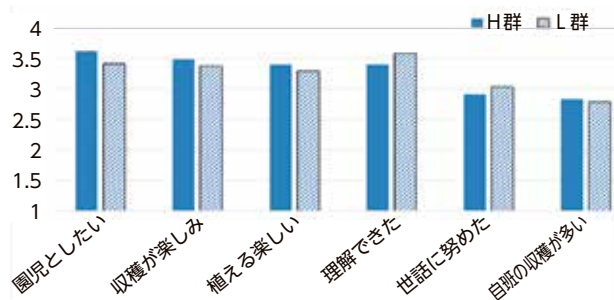


Fig. 2-2 イメージカH群・L群における振り返りの比較

りの比較」について以下に示した。

収穫の前に以下の6項目について振り返り回答を求めた。「植えるのは楽しかったか」「植え方や育て方は理解できたか」「収穫が楽しみか」「自分の班の収穫量は多いと思うか」「園児と一緒に一連の活動をやってみたいか」。数値を見ると、「園児としたい」「収穫が楽しみ」「植えるのが楽しかった」についてはH群の方が、やや高かった。しかし、「植え方や育て方は理解できた」「できるだけお世話をするように努めた」については、ややL群の方が数値は高かった。しかし、どの項目についても有意な差は認められなかった。

次に、収穫後の収穫祭の在り方や遊び方法について質問した結果である。学生が園児と食べたい物や遊びたいものについて学生には自由記述式で回答を求めた（重複回答）。また、小学1年生には、学生の回答をもとに選択形式で回答を求めた。その結果をFig. 3「食べたい物ランキング」Fig. 4「遊びたいランキング」に示した。

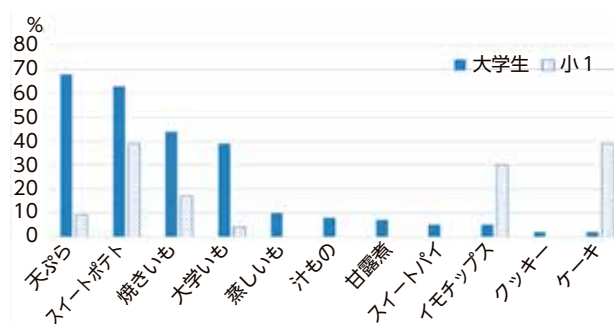


Fig. 3 食べたい物ランキング

食べ物で一番多かったのが、「てんぷら」(68%)で、次が「スイートポテト」(63%)、「焼きいも」(44%)、「大学いも」(39%)と続く。その他「蒸かしいも」「汁」「甘露煮」「スイートパイ」であった。

園児と遊びたいものは、「スタンプ遊び」(70%)、「貼り絵・こすり出し」(19%)、「工作（仮面・髪飾り）」(17%)、「なわとび」(10%)と続いた。その他「綱引き」「色水づくり」「でんぷんづくり」「ままごと」が挙げられた。

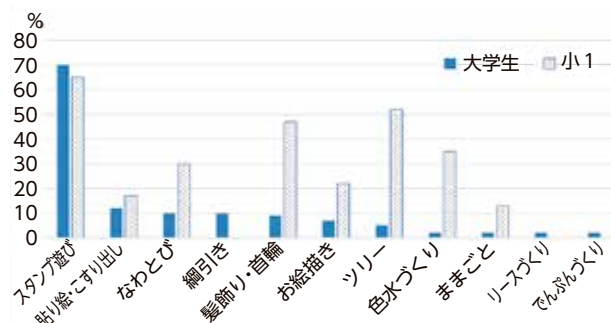


Fig. 4 遊びたいランキング

現在小学1年生に質問調査を実施した。サツマイモを「育てたことがある」は78%で、「みんなで食べたことがある」のは87%であった。その食べたものは「焼きいも」(52%)、「スイートポテト」(35%)、「大学いも」(17%)、その他「イモチチップス」「天ぷら」が自由記述で回答された。もう一度するならば何を食べたいかについては選択式で回答された。その結果は「スイートポテト」(39%)「いもケーキ」(39%)、「イモチチップス」(30%)、「焼きいも」(17%)、その他「クッキー」「てんぷら」「大学いも」であった。

やってみたい遊びについては、一番多かったのが「スタンプ遊び」(65%)で、2番目が「ツリー」(52%)、3番目が「色水づくり」(35%)、4番目が「なわとび」と「首輪づくり」(30%)であった。さらに「おえかき」(22%)、「髪飾り」(17%)、「貼り絵」(17%)、「ままごと」(13%)「綱引き」と続いた。

<サツマイモ学習全体の感想1>

植えたとき、絶対に育たんじゃろうと思っていました。でも、日々水をあげる中で葉っぱが大きくなったなあ実感することができました。枯れ始めているのを見て全班のイモに水をあげていたらサツマイモの生長を見るのが楽しくなってきました。初めて、最後まで植物を育てたような気がしました。収穫する時は、虫に刺されるからとても嫌だったけど、引っ張ると出てくるイモに可愛さを感じました。イモの香りというか土の香りがとても心地良かったです。思ったよりもたくさんのイモができていました。

先生が以前から「葉っぱはおいしいんだよ。」と言われていたから私は楽しみにしていたけれど、ほかの人たちは抵抗があるだろうと思い学祭が心配だった。でも、たくさんの人たちが来てくれて「おいしい。」と言ってくれてうれしかったし、お手伝いをしてよかったと思いました。

子どもは自分たちで収穫したイモを目の前で焼いて食べることがいいと思います。「わたしがとったやつ」とうれしいと思います。

＜サツマイモ学習全体の感想2＞

植えたときは葉っぱだけだったので、これからイモができるのか不思議でした。水やりをしていくうちに葉っぱが大きくなったり数が増えたり、つるが伸びたりと生長を感じることができました。実習中に水やりをすることがなかったので心配でした。収穫の時にはイモがきちんとなっていてうれしかったし感動しました。葉っぱは絶対おいしくないと思っていたけど、食べたらずっとおいしくてびっくりしたし感動しました。つるもリースを作ったりして、いいものができたり、よかったです。サツマイモは無駄なところがないのだなと思いました。良い体験ができてよかったです。子どもたちは、葉っぱ→「貼り絵」、つる→「なわとび」、実→「スタンプ」で遊ぶと喜ぶだろうなと思います。

3 「自己肯定」

「自己肯定」における両群の比較結果を Fig.5 「イメージ力のH群・L群における『自己肯定』の比較」に示した。

「自己肯定」は4件法で6項目あるので24点満点である。平均は14.0 (SD=3.08) であった。H群 [14.9 (SD=2.74)] もL群 [12.7 (SD=3.15)] で、群間のt検定を行った結果、H群はL群より有意に高いことが認められた [$t(64)=2.73$, $p<.01$]。

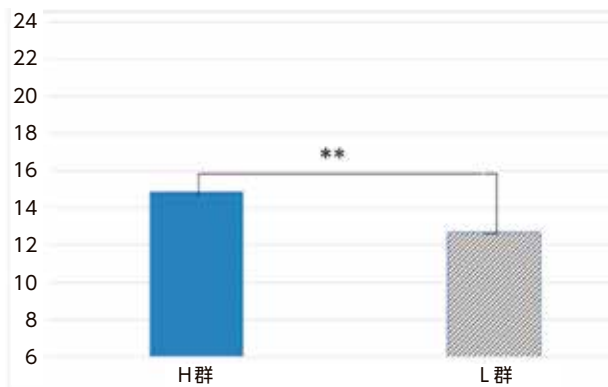


Fig. 5 イメージ力のH群・L群における『自己肯定』の比較

IV 考察

1 「イメージ力」

イメージ力が高いとは、Murphy, S. M.¹⁴⁾やStart, K. B. and Richardson, A.¹⁵⁾が主張するように想起する感覚数が増えてイメージの鮮明性が高くなり、さらにイメージのコントロール性も高いイメージのことを指す。つまり、「色」「気持ち」「感覚」の鮮明性とイメージの「場面変換」のコントロール性が高いことを意味する。

今回の結果は「色の変換」や「変換場面」「喜びの気持ちを伴った場面」が全体的にあまりイメージで

きていなかった。けれども、H群とL群で有意な差が認められた。このことは、練習しなくても元来イメージ力が高くイメージがよくできるH群やイメージがしにくいL群が存在することを意味する。この結果は鈴木²⁾の結果と同じであった。そして、時間差があるものの、練習によってイメージ力の鮮明性もコントロール性も向上させることができた。

すなわち、練習次第でイメージ力を向上させ、カラフルで鮮明度が高く、イメージする感覚数が多く感情を伴ったイメージを描くことができるようになり、イメージ場面変換、内・外イメージ変換が自由に操作できるようになったので (鈴木²⁾¹⁶⁾大学生にもその可能性が示唆された。

2 「サツマイモを使った学習」の調査

イメージ力が高いH群の方が、「観察記録」「Sカード」「小テスト」の結果が有意に高かった。

Bandura¹⁷⁾のいう自己効力感が変化する先行要因によって説明する。イメージ力が高いことで目標設定がより明確になり行動化に結び付いたと考えられる。そして、その成功体験を自己評価し、情動喚起を伴い、また次の行動へと動機づけられ好循環したものと考えられる。また、それは学生の感想内容にも表現されていた。

H群の数値が高かった項目について考えると、イメージ力が高いH群は、プラス思考をしていた。植え付けの日は、週間天気予報がずれ込み小雨となった連休明けの日であった。連休前日に届いたつるが翌週の授業日まで持ちそうにないため、予定通り決行した。そのため、小雨の中での植え付けとなったが、肯定的に捉え楽しく植え、できた達成感を味わう。そのため、サツマイモの生長も楽しみで観察を継続して、収穫も楽しみになっていく。その結果、実際に園児と一緒にやってみたくなったと推察できる。また、サツマイモの観察の記録をつけることができた達成体験が、さらに次への動機づけとなり、観察する能力が向上していくことが予想される。それは「Sカード」への記述意欲も向上させ、指導者からの激励・賞賛によりさらに促進していったと考えられる。イメージ力が高いと授業を振り返り学習内容だけでなく、自己を振り返り正確な自己評価ができるので、自己理解・自己開示が進むし、学力も向上すると考えられる。

イメージL群については自分なりに「学習内容を理解できた」と感じ、「できるだけお世話をした」と捉えていたが、実際には、テスト結果は低く、観察カードへは少ない量の記入であった。このことは自己評価が適切になされていないことが考えられる。それは、イメージ力L群は「自己肯定」も低いので、自己概念が不明確で不安定である (Campbell et al.¹⁸⁾) ためと考える。

次に収穫祭の在り方や遊びについてである。学生が園児とともにしたいものと園児の考え方の違いがよく出ていた。スイートポテトは共通していたが、園児はイモチップスやケーキなどを好むことが分かった。けれども、昔古来の食べ方である「焼きいも」や「蒸かしいも」「サツマイモの葉っぱのてんぷら」などは、日ごろ食べないだろうからこそ、園で試食する意義があるとも考える。

「葉っぱのてんぷら」を大学祭で無料配布したが、殆どが初めて食べたとのことだったが「甘くておいしい」と好評であった。

遊びについては「スタンプ遊び」が学生と園児で合致していた。園児は体を動かすことや何かを作ることを多く希望しており、学生と園児で考えのずれも見られた。「環境に好奇心や探求心を持って主体的にかかわり、それらを自分の生活や遊びに取り入れていこうとする力を養う。」のが領域環境のねらいである。主体的な取り組みを目指し、気づきや好奇心・関心などを大切にすることが、豊かな体験ができるよう保育者は意図的、計画的に環境を構成していく必要がある。両者のずれを是正し園児を理解するためにも園児体験をしておくことは必要と考える。

領域環境の内容「身近な動植物に親しみをもって接し、生命の尊さに気づき、いたわったり大切にしたりする」とは、身近なサツマイモという自然からの収穫物に感謝し、捨てることなく全て活用して「お命をいただく」ことと考える。園児にとって必要かつ適切な遊びや調理法を計画していく上での示唆が得られた。

3 「自己肯定」

今回の測定時は保育園実習の終了直後であった。そのためか、全体的に以前よりは礼儀正しくなり少ししっかりして見えるようになっていた。実習に満足して成長した学生が多いと思われるが、やや自信喪失の学生もいる。

近い将来、園児の支援者として園児を肯定的に見て声掛けをすることが必要な立場に立つため、自らが自己を肯定し他者も肯定してプラス思考をしていくことが求められる。しかし、マイナス思考をする学生もいるため、授業の中で「自己肯定」を向上させる必要を感じる。また、殆どの学生は多忙であるためか疲労感を訴える学生も多い。そんな学生にとって「自己肯定」が高くなることは、ストレス軽減効果も期待できる(鈴木⁽¹⁶⁾⁽¹⁹⁾)。児童にイメージ力を向上させれば、「自己肯定」が向上したので(鈴木⁽⁶⁾⁽²⁰⁾)、学生についても「自己肯定」を測定して検討した。その結果、イメージ力H群の方が有意に「自己肯定」が高かったことから、大学生についても同じようにイメージ力を向上させることで「自己肯定」を向上させ、さらにストレス軽減効果も期待される可

能性が示唆された。

V まとめと今後の課題

本研究の目的はイメージ力がサツマイモの栽培学習にどのような影響を及ぼすのか「イメージ遊び」利用の可能性を検討し、効果的なサツマイモの栽培学習方法について考察することであった。

得られた結果は次の通りであった。

- ① イメージ力が高いと観察学習や学力テストの得点も高かった。
- ② イメージ力が高いと「自己肯定」も高かった。
- ③ サツマイモを使つての遊びや調理方法の実践計画に示唆が得られた。

これらの結果から、イメージ力を向上させれば学力だけでなく「自己肯定」も向上し、保育者としての資質向上学習において、「イメージ遊び」活用による効果的な学習指導ができる可能性が示唆された。本研究によって、サツマイモの栽培学習だけでなくその他の領域環境学習にも活かされる可能性が窺える。

しかしながら、今回の結果は可能性の検討である。そのため、今後、実際に「イメージ遊び」を導入したトレーニングをしてその効果の十分な検討を行う必要がある。

<参考文献>

- 1) 細川七重 2004 日本保育学会大会研究論文集 57, 132-133
- 2) 鈴木久子 1997 運動イメージ能力を高める方法の開発—小学校6年生の平泳ぎ学習を通して—兵庫教育大学修士論文
- 3) Betts, G. H. 1909 The distribution and functions of mental imagery. New York: Teachers College, University of Columbia.
- 4) Gordon, R. 1972 A very Private world. In P. W. Sheehan, (Ed), The function and nature of imagery. New York: Academic Press, 64-791
- 5) 鈴木久子 2006 ストレス軽減プログラムの開発とその有効性に関する研究 岡山大学大学院修士論文
- 6) 鈴木久子 1999 こころの知能指数を高める試み 岡山県教育研究集録7, 24-30
- 7) 鈴木久子 2003 生きる力の育成をめざして—荒れた学級克服例—岡山県教育研究集録11, 32-37
- 8) 鈴木久子 2004 多動児の変容に関する研究 教育催眠研究2, 11-17
- 9) 鈴木久子・松岡洋一 2004 b 集中練習によるAT習得の試み日本自律訓練学会第27回発表集58

- 10) マックスウェル・マルツ 1981 自分を動かす—サイコサイバネティックス 小下弘訳 知道出版
- 11) Simonton, C., Matthews-Simonton, S & Creighton, J 1978 Getting well arain. Los Angeles, CA : Tarcher. 近藤 祐 (監訳) 1982がんのセルフコントロール：サイモントン療法の理論と実際 創元社
- 12) 成瀬悟策 1988 自己コントロール法 誠信書房
- 13) Harris, D. V., & Robinson, W. J. 1986 The effects of skill level on EMG activity during internal and external imagery. Journal of Sport Psychology, 8, 105-111
- 14) Murphy, S. M. 1994 Imagery interventions in sport. Medicine and Science in Sports and Exercise. 26-4
- 15) Start, K. B. and Richardson, A. (1964) Imagery and mental practice. British Journal of Education Psychology
- 16) 鈴木久子 2013 児童における集団自律訓練法習得とストレス反応・自我状態都の関連 教育カウンセリング研究 5-1, 75-81
- 17) Bandura, A. 1977 Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. PsychologicalReview, 84-2, 191-215
- 18) Campbell, J. P., Mchenry, J. J. & Wise, L. L. 1990 Modeling job performance in a population of jobs. Personnel Psychology, 43-2, 313-333
- 19) 鈴木久子 2015 小学校における生徒指導目標とストレス反応との関係 教育カウンセリング研究 6-1, 23-33
- 20) 鈴木久子 2012 自律訓練法の効果を促進する『イメージ遊び』の影響 ノートルダム清心女子大学児童臨床研究年報第25集, 57-67

The Power of Images in Learning Sweet Potato Cultivation

Hisako Suzuki

Abstract

This study examined the effect of imaging on learning sweet potato cultivation and was intended to clarify an effective method for learning to grow sweet potato. The subjects included 66 second-year college students and 23 first-grade elementary schoolchildren. The measurement indices were self-affirmation and stress response scales, an image power test, and a “learning sweet potato cultivation check list”. As results, “self-affirmation” was high if image power was high during observational learning and the achievement test. Suggestions were provided for a game and methods of cooking sweet potato. The results support an association between image power, the ability to learn sweet potato cultivation, and “self-affirmation” and suggest that image power can help to increase the effectiveness of instruction.

Key Words

power of image, learning sweet potato cultivation, self-affirmation, improvement as the childminder, pre-school Education “Environment”

報告

情報技術環境の変容と若年世代の就業機会

張 秉 煥

抄 録

情報技術の破壊的イノベーションは今後労働市場に大きな影響を及ぼすであろう。このような情報技術をめぐる抜本的な変容の諸動因は、グローバル規模で雇用の創出と労働の代替をはじめ労働生産性の構造的変化とスキル格差など雇用を取り巻く環境に大きな影響をもたらすと予測される。本稿では、情報技術環境の変容が先進諸国を中心に若年世代の就業機会やスキルに現在および近い将来どのような影響をもたらすかについて考察する。

キーワード

情報技術、若年失業、キャリア開発、スキル格差、人的資本

Ⅰ はじめに

近年日本における若者の失業率は既成世代に比べ高いものの、欧米における若年世代の失業率に比べれば明らかに低い。若年世代の失業率の低下や新卒者の求人倍率の向上が示すように、日本社会における若者を取り巻く労働市場環境は改善している。このような雇用の量的側面とは異なる雇用の質という側面からみれば、若者の就業をめぐる環境には依然改善すべき課題が多い。たとえば、日本の労働力調査に基づく非正規雇用統計の推移は1990年代20%を、2000年代30%をそれぞれ上回り、その持続的上昇傾向は今日まで続いている。なお、学校卒業後に初めて就いた仕事いわゆる初職が非正規雇用だった労働者の割合も就業構造基本調査によると、男女ともにこの30年間持続的に上昇傾向にある。

情報技術の持続的進化と拡散とりわけ人工知能や仮想現実のような最先端領域におけるイノベーションの加速化によって、先進諸国の社会経済を中心に大きな変化が見受けられる。コンピュータのようなハードウェア、ソフトウェアそしてインターネットを中心とするネットワーク技術のような情報技術の進化とその拡散による社会経済的便益には国家の技術水準、そして社会の技術受容性によって大きな格差が現われる。情報技術が仕事の在り方を変えたとともに、生産性の改善や経済成長を牽引する動因であるという認識は広まってきている。このような受け止め方はその時代によって変わってきており、さらに近年情報技術による労働代替現象が進み、過去に比べいわゆるディーセント・ワークのような質の良い新規雇用の創出機会が減ってきている。

本稿ではテクノロジーが人間の熟練や雇用、そして賃金の構造や動態などに与える影響に着目し、情報通信技術が労働市場とりわけ若年世代の就業機会

に及ぼす影響に関する研究動向、主に近年報告された研究結果や国際機関によって公表された文献に基づき考察する。具体的には情報技術環境の変容がもたらすさまざまな社会経済的変化のなかで、若年世代の就業機会にどのようなインプリケーションをもっているかに関する考察を試みる。

Ⅱ 情報技術の進化と労働市場の変容

一般的に技術進歩は生産関数の上方シフトつまり生産費用曲線の下方向シフトとして捉えられる。熟練偏向的技術変化(SBTC: Skill-Biased Technological Change)は、生産関数において熟練労働者の相対的限界生産力を高めるような技術変化である。1970年代後半以降アメリカ社会における高学歴者と低学歴者との間に生じている賃金格差の拡大現象を説明する有力な要因としてあげられている。この主張は幅広く、また長年支持されてきており、「技術と教育との競争」の構図とも捉えられる。こうした認識が広まり、必然的に教育投資が増え続けた結果、先進諸国における労働人口の教育水準は持続的に向上した。教育水準が高ければスキルが高いとは限らないものの、教育はスキルに相関するもっとも計測可能な指標である。こうした考え方に支えられ、高度なスキルを表す「シグナル」として高学歴労働者への需要が伸びてきたと受け止められる。つまり、教育水準が高い労働者と低い労働者の間の賃金格差が拡大していることは多くの実証研究の結果から明らかになっている。しかも、教育水準の高い労働者の相対賃金は、そのような労働者の供給が増えている時期でも伸びている。教育水準が低い労働者の賃金はもともと低かったため、教育水準の高い労働者に対する相対的需要増加は賃金格差を拡大させる。

一方、情報技術は現代社会における汎用的技術(GPT: General Purpose Technology)の中核的存在として位置づけられる。裾野が広く、社会経済全般に影響を及ぼす技術、つまり汎用的技術は、関連

〈連絡先〉張 秉 煥
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address: chan@owc.ac.jp

技術の進化を牽引するとともに経済成長を促す。汎用的技術は、生みの親の産業にだけ便益をもたらすわけではないことに注目する必要がある。たとえば、コンピューターはハイテク産業のみならず、デジタル技術やデータを扱う産業すべてに便益をもたらす。今日の技術環境とその社会経済的影響について考える際に、次のような視点に注目する。つまり「私たちは、コンピューターが人間よりどこが優れていてどこが弱いのか、よく知っていると思いがちだ。だが、コンピューターは今や未知の領域で進化を遂げつつある。この事実をわきまえていれば、ここ数年の混乱の原因もデジタル技術が雇用に与える真の影響も、よりよく理解できるだろう」(E. Brynjolfsson E. and A. McAfee 2011) という考え方である。10年前までは労働と情報技術は補完関係におかれる領域が多く、ルールに従う定型の仕事はコンピューター化されやすく、コンピューター化することによって組織の生産性は向上すると受け止めていた。

なお、パターン認識のような非定型の仕事に関しては、人間固有の領域でコンピューター化されにくいという認識が広まっていた。しかし、この10数年間の情報技術の進歩は予測をはるかに超える領域に達しており、新たな情報技術の進化は計り知れないほどその水準は高くその応用領域は幅広い。たとえば、インターネットの原型であるアルファネットの生みの親である米国国防省国防高等研究事業局(DARPA)が戦闘用車両の無人化計画の一環として推し進めていた完全無人のロボットカーのレースで優勝した自動車は8時間で12キロしか走れなかった。ここで注目すべきことは、これが2004年の出来事で、その後自動運転技術は商用化する段階に達している。なお、きわめて困難な領域のスキルであったはずの人間の認知能力とパターン認識能力などが人工知能といった情報技術の進化によって着実に実用化されつつある。要するに、情報技術の持続的かつ加速度的な進歩に関する予測は難しい。

本稿で注目する情報技術のイノベーション領域は次のようである。まず、実社会における多様な情報が、ネットワークを通じて自由にやり取りができるようになる「モノのインターネット」である。第二に、機械が自ら学習し、人間を越える高度な判断が可能になりつつある「人工知能」である。第三に、複雑な作業に対しても自動化が可能になりつつある「ロボット化」技術である。最後に、集まった大量のデータを分析し、新たな価値を生む形で利用可能になりつつある「ビッグデータ」である。このような一連の技術変化の加速化によって産業構造や就業構造が大きく変わる可能性が高い。

産業革命を俯瞰してみると、第1次産業革命は18世紀後半の蒸気機関によるイノベーションと機械による生産システムの確立である。20世紀初めの電力

活用による新たな機械化と大量生産大量消費の社会経済を実現した第2次産業革命以降、1980年代以降本格化した情報通信技術の革新は第3次産業革命と位置づけられる。従来の情報技術に支えられながら新たに人工知能やロボットなどの技術革新を機軸とする近年の第4次産業革命は、新たな次元の社会経済的インパクトを及ぼすであろうと注目されている。たとえば、人工知能やロボット等の出現により、定型労働に加えて非定型労働においても省人化が進展し、人口減少による労働力不足の解消につながる反面、バックオフィス業務、低付加価値の営業や販売に係る仕事など、日本社会における雇用のボリュームゾーンである従来型のミドルスキルのホワイトカラーの仕事は、大幅に減少していく可能性が高い(経済産業省 2016) とされる。

近年の情報技術イノベーションが社会経済システムとりわけ労働市場に及ぼす影響への捉え方は、情報技術の進化により雇用なき成長や所得不平等を加速させるという悲観的見方と、過去の産業革命の経済的経験から長期的には新たに産業や仕事を創出するという楽観的見方に分かれる。つまり、第1次産業革命は製造業の肉体労働の仕事を創出し、第2次産業革命は、事務管理職の仕事を新たに創り出した。第3次産業革命ではサービス産業を中心に新たな仕事が増えてきた。しかし、悲観的見方は、人工知能やロボットなどによる新たなイノベーションによって駆逐されるであろう労働者に新たな仕事を供給する就業機会が狭まると見込む。

生産能力は量的および質的に急激に伸びてきているにもかかわらず、マクロ経済の総需要が不足する経済状況が常態化しており、就業機会の改善は難しいという見方が構造的停滞説である。経済循環の視点から捉えると、所得は生産活動に投入された生産要素への見返りである。しかし、前述の悲観論のように人工知能やロボットなどによって生産活動に投入される生産要素、たとえば労働需要が減ってくると、賃金所得が減ってくることになり、先進諸国において長年続いているマクロ経済の総需要不足は解消されない。このような経済環境で欧州の一部国家で活発に議論されているベーシック・インカムは、この穴埋めをいわゆる「社会的賃金」で補う新たな経済システムである。しかし、その実現の可能性はきわめて低いと考えられる。

一方、世界経済フォーラムは学界、国際組織、そして企業組織などと連携し、今後5年を見据えた雇用やスキルのあり方について調査した報告書(WEF 2016)を公表している。調査対象は、15カ国の先進諸国や新興国における9部門の産業セクターの人事専門家や戦略専門家などである。以下、主な内容をまとめる。

先進諸国をはじめ新興国において今日もっとも需

要が高い多くの職業も10年もしくは5年以内になくなるかもしれないという予測がある。そのなかで小学校に入学する子どもの65%は現在存在もしないまったく新しい職業に就くだろうという予測は注目に値する。

グローバル視点において職種と職務の間には大きな変化がみられる。世界経済フォーラムの報告書は2015年から2020年までの期間になくなる雇用は710万で、約200万の雇用が生まれ、結果的に510万の雇用が失われると予測している。なくなる仕事の3分の2は単純事務のようなホワイトカラーの定型的仕事で、新規に生まれる仕事はコンピューターや数学、建築や工学関連仕事である。モノづくりや生産部門の仕事は、なくなるというより、技術の進歩とともにスキルの向上、再配置や技術進歩による生産性向上が見込まれる。新たな技術環境においてビジネスモデルの変容は、ほぼ同時にもしくはきわめて短いタイムラグでスキル群を再構築することになる。情報技術をはじめとする新技術の広範な拡散が社会への新規参入の機会を狭め、若年失業をはじめとする労働市場に大きな変化をもたらすという見解は厳然たる事実であろう。

上記のような論議を踏まえ、情報技術の進化が労働市場に及ぼすであろう影響に関する見方を二つにまとめる。まず、社会経済に強力な影響をもたらす高度な情報技術の進歩や拡散があっても、人間の労働価値はなくなることもあれば、これまで以上に労働価値が高まる領域も生まれるという見方である。人工知能やロボットの進歩により人間の仕事が奪われるという労働代替には限界がある。どんな仕事にも自動化できない曖昧な作業があり、情報技術による労働の駆逐には制約がある。つまり、情報技術を中心とする新技術は単に仕事を奪うものではなく、新たな雇用や仕事を生み出す側面が強い。歴史的にみて、鉄道、自動車、電話のような汎用的技術の出現は、一般的な労働者の就業機会を大幅に拡大してきた。

次に、重要な生産要素としての労働の役割は従来の機械化の経験と同様にもしくはより著しく減っていくと見込む捉え方である。つまり、経済的価値が乏しくなった熟練しか持ち合わせていない労働は生産要素市場から徐々に退出せざるを得ない典型的な「熟練の解体現象 (deskilling)」である。それは数年前か数十年先かは不明であるものの、平均的な労働力を占める大多数の仕事を情報技術の体化された機械がこなせるようになるであろうという捉え方である。

今日の技術集約型産業は、過去の産業と比較すると、とりわけ低学歴層に就業機会を創出することができない。技術集約型産業における就業機会の減少傾向は、1980年代のコンピューター革命以降著しい。

たとえば、1980年代には米国の労働人口の約8.2%が技術進歩によって生み出された新規雇用に移ったが、1990年代になるとこの比率が4.4%にとどまるという研究もある。また、2000年代にインターネットベースの新技術産業に移った労働者の比率は全体の労働人口の0.5%未満で情報技術による新規雇用の創出能力が低い。

なお、今後10年から20年程度で、米国全体の雇用者の47%の仕事がコンピューターによって自動化される危険性が高いという近年の研究 (Frey and Osborne 2013) への注目度は高い。47%という数字は、仕事を高い確率でコンピューターが代替できる職種に就業している人数を推計し、それが就業者数全体に占める割合を表す。この研究は米国労働省のデータに基づいて702の職種を対象に今後情報技術によってどれだけ取って代わられるかを確率で表している。

こうした考え方や方法論に基づき、日本国内の601の職業に関する定量分析データを用いて行ったオズボーン氏と野村総合研究所の共同研究による実証分析 (野村総合研究所 2015) の結果によると、今後10年から20年程度で日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等により取って代わる可能性が高いと推計された。ちなみに、日米英の三カ国の試算結果を比較すれば、英国が35%、アメリカが47%、日本が49%で、三カ国の中では日本が相対的に高かった。

Ⅲ 若年世代の就業機会へのインプリケーション

1 若年失業の経済的要因

先進諸国における若年世代の失業問題を解明するための切口は経済学の視点から三つある。第一に景気循環説、第二に経済の構造的停滞説、第三に技術進歩による雇用の喪失説である。

まず、景気循環説によると、若年世代における就業機会の低迷は景気循環によるものである。単に景気の後退もしくは不況局面におけるマクロ経済の総需要が不十分だからだという捉え方である。景気が回復すれば、失業者を経済活動の場に呼び戻すことができ、若年失業率も改善するという。

第二に、経済の構造的停滞説では、今日の若年世代の高失業率は、景気変動によるものではなく、経済活動の停滞がその要因であるとする。つまり、新たな技術革新を含むイノベーションを生み出す機会や生産性を改善する能力が趨勢的に低迷してきていることによるものである。なお、賃金をはじめとする生産要素の価格は大幅に均衡化してきており、先進国の労働者はさまざまな面で新興国の労働者と競争しなければならなくなったという視点で要素価格均等化定理は、雇用の側面において経済の構造的停滞説に与すると考えられる。

第三に、技術進歩による雇用の喪失説は、技術変

化が労働への需要を構造的に減らしており、その技術動因の主軸をなすのが情報技術であるという見方である。つまり、幅広い部門において情報技術による置き換えが、労働者を経済的活動の領域から駆逐している。汎用的技術としての情報技術の拡散が、新規雇用を生み出す効果と労働需要を減らす効果との大きさにどのようにかわるかに関する論議は1990年代から今日に至るまで長年にわたって論議されてきている。「雇用なき景気回復論」もしくは「雇用なき経済成長論」がその典型であろう。

今日の先進諸国における所得水準の停滞現象や若年世代の失業問題は少なからず共通している。本来ならば、技術革新は新しい仕事を生み出し、それが若年世代にも新たな就業機会となってきたはずだった。ここでいう新たな就業機会が三つのチャンネルが考えられる。まず、技術革新が直接的に就業機会を生み出すチャンネルである。たとえば、モバイル機器を活用するゲームや学習アプリなど、情報技術の進化によって新たに生まれた仕事は日常生活の中でも容易に目にすることができる。次に、技術進歩による熟練の解体現象で従来の労働が市場から駆逐されても、新技術の普及によって新たな雇用が生まれるチャンネルである。しかし、近年加速化する情報技術のイノベーション・プロセスにおいては新規雇用の創出機能が極めて低い。最後に、新技術によって産み出される新たな付加価値や新たな所得が新たな雇用を生み出すであろうと見込まれるものの、現実世界においてはこのチャンネルの働きも弱いと受け止めざるを得ない。

2 若年世代の就業機会と経済格差

熟練労働への需要増加を見込んだ高学歴の若者の増加は、労働市場における需給の不均衡という大きなミスマッチを引き起こしている。このような経済現象は、失業を余儀なくされた若者、とりわけ高額の大学授業料をローンに依存していた若者を抱えるアメリカには大きな社会問題となって久しい。近年日本社会にも類似した現象が浮き彫りになりつつある。

国際労働機関（ILO）は1999年就業機会を質的視点から捉え、労働権利が保証され、十分な収入を生み出し、適切な社会的保護が与えられる生産的な仕事の実現を組織活動の目標として掲げている。しかし、現実的には先進諸国における若年世代は既成世代に比べいわゆるディーセント・ワーク（decent work）への就業機会が相対的に少なく、結果的に相対的に低い所得水準を強いられる労働環境に置かれている。さらに不完全雇用（underemployment）をも考慮にいれば若年世代の就業機会は現代社会における大きな課題と位置付けられる。たとえば、OECDは2013年「労働市場において若年世代により

よいスタートを与える（Giving Youth a Better Start in the Labor Market）」ためのアクションプランを発表しており、雇用創出のためのマクロ経済における総需要管理政策を始め、若年世代の就業機会を改善するための政策プログラムを提唱している。

一方、若年世代における失業率は既成世代に比べ景気変動に相対的に影響されやすい。たとえば、柔軟な労働市場を有する社会における若年世代の失業率は、全体の失業率に比べ、景気後退期には相対的に速く悪化し、景気回復期には相対的に速く改善する傾向がある。このような経済現象は、景気後退期に企業が教育や訓練などにかかる費用が相対的に大きい若年世代の新規採用を減らすとともに、解雇への機会費用が相対的に低い若年労働者の解雇を優先する企業行動によるものである。若年世代は相対的に賃金水準が低く、扶養家族への負担が少ないため、職業探索や離職、そして失職の機会費用が低い。このような諸要因のため、景気後退期における自発的失業を含む若年世代の失業率が相対的に速く高くなる傾向が現われると考えられる。

生産工程の機械化もしくは自動化と労働とのかかわりが、補完的か代替的にかに関する研究は、経済学の歴史とその軌を一にしていると言っても過言ではなかろう。19世紀初め機械に仕事を奪われる認識が広まって起きたラッドライト運動では当時生産工程における生産性の飛躍の向上の動因であった自動織機を打ち壊す反動的集団行動があった。しかし、経済学の知見としては古い仕事は機械に奪われても新しい仕事生まれ、労働総量が激減することはない。経済史の視点からは確かに短期的な代替効果が補完効果を上回っていたものの、長期的には補完効果が代替効果を上回ってきているという経験則がある。ただし、技術進歩によって低熟練労働への賃金はその伸びが鈍っている。つまり、労働市場における構造的要因や行動的特性から賃金の下方硬直性によって低熟練労働者における就業機会や労働所得の水準は、著しく不利な条件から抜け出せないことになる。要するに、賃金の弾力性が高まっていけば労働市場の均衡は取れるものの、賃金の下方修正は低熟練労働者の相対的生活水準を下げる。結果的に、マクロ経済における総需要の縮小をもたらす、長期的経済成長に負の影響を及ぼすことになる。

就業機会や所得水準の格差拡大がどのようなメカニズムでマクロ経済の総需要に影響するかについて述べておきたい。もとより就業機会や所得水準における一定の格差は経済活動のインセンティブとして機能するはずであったものの、その格差が大きすぎると、経済成長や経済的厚生を損ねることになる。まず、所得の限界効用の逓減法則から追加的所得から得られる効用は低所得者に比べ高所得者の方が低いいため、所得格差の拡大は総需要の減退圧力要因と

して働くであろう。つまり、資本家は労働者よりも限界所得を消費に回す限界消費性向が低い。結果的に一部の高所得者における限界の所得増加は、マクロ経済における支出規模を減らし、総需要の増加を抑制することによって、経済成長に負の影響を及ぼすことになる。次に、機会平等への認識が広く受け入れられていても、所得格差への社会的受容がどこまで実現できるかは不確実的要因が少なくない。さらに、こうした不平等意識は社会不安や政治的混乱を引き起こしかねない。

技術進歩がもたらす経済格差の拡大は三つの対比から浮き彫りになる（E. Brynjolfsson E. and A. McAfee 2011）という研究結果は注目に値する。具体的にはまず、熟練の高い労働者対熟練の低い労働者、第二に少数ながら圧倒的に大きい報酬を手にするスーパースター対普通の人々、第三は資本家対労働者である。どの対比についても裏付けデータを挙げることができ、また情報技術との密接な関係を指摘することができる。さらに重要なのは、それぞれの勝ち組と負け組が重なり合っていることである。ある組み合わせでの勝ち組は、別の組み合わせでも勝ち組である可能性が高い。結果的に一定の人々に勝ちが集中することになるわけである。要するに、技術の進歩は、生産性を押し上げ経済全体の富の総量を増やすときでさえ、その恩恵の分配に負の影響を及ぼしうる。なお、所得分布の上位層に属する人々の中でもスーパースターとその他の人々の間に現われる格差も大きい。つまり、賃金分布の上位10%は残りの90%より伸び率が高いが、この上位層の中での格差も拡大していることに注目しなければならない。上位10%の中でも最上位1%の所得増加の速度が速く、更に上位の0.1%、もしくは0.01%になるにつれて所得増加の速度は加速化している。

このような三つの対比に加え、筆者が注目するもう一つの対比は、若年世代と親世代との所得機会の格差である。たとえば、最新の研究結果（McKinsey 2016）によると、先進諸国の近代史では初めて今日の若年世代は親世代よりも低い水準の生活を送るであろうとされる。この研究は、25カ国の先進諸国を対象に分析期間を二つに分けて、1993年から2005年までの期間と2005年から2014年までの期間において世帯所得が横ばいか減っているかを調べている。その結果によると、世帯所得が増えていない世帯が1990年代以降の10年間は全世帯の2%以下だったが、2000年半ば以降の10年間は全世帯の65~70%に急増している。

なお、上記の対比のなかで、「熟練の高い労働者対熟練の低い労働者」の間の経済格差は、熟練の高い労働への需要が高まる一方で、熟練の低い労働への需要が減少する傾向が長年続いているためである。熟練の代理変数として考えられる学歴と賃金の長期

推移統計から教育水準の高い労働者の相対賃金は、その労働者の供給が増えている時期でさえ伸びている。つまり、労働供給が拡大している時期にまでも賃金が伸びてきているという過去約30年間のアメリカ経済における経験からも、熟練の高い労働者に対する相対的労働需要が増えてきている。補足すると、技術革新により、情報技術によって代替される仕事はその経済的価値が下がり、またグローバル化によって先進国の仕事が、グローバル規模のアウトソーシングの影響のため新興国の労働者によって代替された。結果的に中間層が崩壊し所得分布の二極化が加速化することになった。次に、情報技術を中心とする技術進歩の影響で、少数のスーパースターが市場を席巻する傾向が強まる経済現象も注目に値する。つまり、限界費用が限りなくゼロに近い情報技術を駆使し、少数のトップスターが圧倒的な収入を獲得してしまう「勝者総取り」の経済現象が広まっていることである。アメリカでその深刻さが増している経営者と平均的社員との報酬格差は、1980年代の40倍、1990年代の70倍からさらに拡大し近年は300倍とされる。勿論日本でも類似した現象が社会的に話題になって久しい。こうした経済現象は、労働者から資本家への所得移転として捉えることができる。とりわけ、先進諸国の中でもいわゆるアングロサクソン経済圏における経済格差の拡大傾向は著しい。「我々は99%である」というスローガンを掲げ「ウォール街を占拠せよ」というアメリカにおける社会運動が多くの先進諸国にも広まったことは、こうした資本家対労働者の対比で分かるように一向に改善が見られない経済格差による労働者もしくは若年世代の閉塞感の現れであろう。

IV ま と め

本稿では、情報技術を中心とする技術革新が著しい現代社会における若年世代の就業と所得機会が、従来の若年世代の経験したことのない厳しい状況におかれていることを確かめてきた。情報技術の加速的進化と広範な拡散と特徴づけられるテクノロジー要因と、労働市場の変容とりわけ若年世代の就業機会とのかかわり合いに関する経済学的議論に関する近年の文献に基づき考察を行った。主な内容は次のようにまとめられる。

まず、情報技術の持続的進化と拡散とりわけ人工知能や仮想現実のような最先端領域におけるイノベーションの加速化によって、先進諸国の社会経済を中心に大きな変化が見受けられる。つまり、情報技術は現代社会における裾野が広く、社会経済全般に影響を及ぼす汎用的技術の中核を担う。

第二に、現実的には先進諸国における若年世代は既成世代に比べいわゆるディーセント・ワークへの就業機会が相対的に少なく、結果的に相対的に低い

所得水準を強いられる労働環境に置かれている。さらに不完全雇用をも考慮にいれば、若年世代の就業機会は現代社会における大きな課題である。

第三に、近年の情報技術イノベーションが社会経済システムとりわけ労働市場に及ぼす影響への捉え方は、情報技術の進化により雇用なき成長や所得不平等を加速させるという悲観的見方と、過去の産業革命の経済的経験から長期的には新たに産業や仕事を創出するという楽観的見方に分かれる。

第四に、今後10年から20年程度で日本の労働人口の49%が人工知能やロボット等により取って代わる可能性が高い。日米英の三カ国の試算結果を比較すれば、英国が35%、アメリカが47%、日本が49%で、三カ国の中では日本が相対的に高い。

第五に、先進諸国における若年世代の失業問題を解明するための切口としては景気循環説、経済の構造的停滞説、そして技術進歩による雇用の喪失説などがあげられる。

最後に、賃金の弾力性が高まっていけば労働市場の均衡は取れるものの、賃金の下方修正は低熟練労働者の相対的生活水準を引き下げる。結果的に、マクロ経済における総需要の縮小をもたらし、長期的経済成長に負の影響を及ぼすことになる。もとより就業機会や所得水準における一定の格差は経済活動のインセンティブとして機能するはずであったものの、その格差が大きすぎると、経済成長や経済的厚生を損ねることになる。

参考文献

- 経済産業省 (2016)「新産業構造ビジョン：第4次産業革命をリードする日本の戦略」(産業構造審議会報告書)
- 厚生労働省 (2016)「働き方の未来2035」働き方の未来2035：一人ひとりが輝くために懇談会
- 総合研究開発機構 (2008)「就職氷河期世代のきわどさ：高まる雇用リスクにどう対応すべきか」報告書のなかの報告 (辻明子, 就職氷河期世代の老後に関するシミュレーション, pp. 114-123)
- 野村総合研究所 (2015)「日本の労働人工の49%が人工知能やロボット等で代替可能に：601種の職業ごとに、コンピューター技術による代替確率を試算」(News Release 2015. 12. 2.)
- 労働政策研究・研修機構『労働力需給の推計－労働力需給モデル (2013年度版) による政策シミュレーション－』(資料シリーズ No. 129, 2014年5月)
- Brynjolfsson E. and A. McAfee (2011) *Race Against the Machine* (村井章子, 『機械との競争』日経BP社, 2013)
- Frey, C. B. and M. A. Osborne (2013) The Future of Employment : How susceptible are jobs to computerisation?
http://www.oxfordmartin.ox.ac.uk/downloads/academic/The_Future_of_Employment.pdf
- Frey, C. B. and E. Rahbari (2016) Technology at work : How the digital revolution is reshaping the global workforce, CEPR's Policy Portal.
- Gratton, L. (2012) *The Shift* (池村千秋, 『ワーク・シフト』プレジデント社, 2013)
- Griffin, P., B. McGaw and E. Care (2012) *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (益川弘如・望月孝男, 『21世紀型スキル』北大路書房, 2014)
- ITU (2014) *Digital Opportunity : Innovative ICT solution for youth employment*
- McKinsey (2016) *Poorer than Their Parents? : Flat or Falling Incomes in Advanced Economies*, McKinsey Global Institute Celebrating 25 Years of Insight, McKinsey & Company
- OECD (2013) *The OECD Action Plan for Youth : Giving Youth a better start in the labor market*
- World Economic Forum (2013) *Youth Unemployment Visualization*
- World Economic Forum (2016) *The Future of Jobs : Employment, Skills and Workforce Strategy for the Fourth Industrial Revolution*
- World Bank (2013) *World Development Report on Jobs*
- World Bank (2016) *Digital Dividends*, World Development Report 2016

Transformation of ICT Environment and Opportunities of Youth Employment

Chang, Byeongwhana

Abstract

The disruptive innovations of information and communication technology will have profound influences on the labor market over the coming decades. The major drives of fundamental transformation currently affecting global dimension are expected to have a significant impact on works, ranging from job creation to job displacement, and from structural change of labor productivity to skill gaps. This paper seeks to understand the current and future impact of transformation of ICT Environment on youth employment and skill in the advanced economies.

Key Words

Information and Communication Technology, Youth Unemployment, Career Development, Skill Gaps, Human Capital

報告

乳幼児の遊びに対する援助が保育者の資質に及ぼす影響

——「子どもといっしょに運動会」を通して——

大 賀 恵 子・濱 田 佐保子

抄 録

本研究は、乳幼児の発達段階に応じた遊びを取り入れた「子どもといっしょに運動会」とおして、保育者をめざす学生が抱える問題、また、保育者としての資質向上にどのような影響を及ぼすかに焦点をあて、幼児教育学科の学生を対象に検証した。保育者に求められる心構えを図る内容として選択した3領域16項目のアンケートを実施した結果、実施後にほとんどの項目で数値の増加が認められた。3領域のバランスを分析した結果、コミュニケーション力が他の領域に比べて低いことがわかったが、他の領域との正の相関は認められた。自由記述の内容では、授業で学習した乳幼児の発達に関する知識を、学生自身が実践で生かすことができ、貴重な学びがあったことが分かった。

今回の取り組みで、乳幼児の成長過程に関する学生の知識を経験則に変えることができた点は大きな成果であった。また、養成校として学生に必要な保育者の資質向上へのアプローチ法が具象化された。

キーワード

乳幼児、発達段階、学習、コミュニケーション、成長

はじめに

岡山短期大学（以下「本学」と記す。）の「身体、知能、情操のバランスのとれた健やかな成長を促すことは幼児教育の基本である。」という理念のもと、保育者に求められる資質、能力、実践力をトータルに身につけるために、本学は毎年子どもたちと触れる機会を設けている。学外実習以外にも、幼児教育学科の卒業研究の成果を発表する場として、12月に保育所、幼稚園、施設、一般の子どもたちを招待して「子どもといっしょに発表会」を開催しているが、子どもたちと接する機会をより多く設けることが望ましいと考え、平成28年度は5月に「子どもといっしょに運動会」（以下「運動会」と略す。）を開催した。学生が授業で得た乳幼児の成長過程に関する知識をもとに自分に合った子どもたちへの接し方について体験し、学生の心身の成長と学習成果を期待している。また、保育者に求められる資質向上において本学の学生に役立つ項目はどのような点かを検証すること、さらに6月中旬からの保育所実習に備えて実践力を養成することもねらいとしている。

このようなことから、本研究では保育者としての心構えを形成するうえで必要な項目をもとに幼児教育学科2年生を対象にアンケートを実施し、「運動会」が学生の意識に及ぼす影響と養成校としての今後の課題を検討することを目的とした。

I. 「子どもといっしょに運動会」

1 概要

本学においては初めての試みであるため、事前準備として2年生の「体育」の授業において「運動会」の進行・プログラム内容の確認や準備を行った。授業の目標は、「幼児期の心身における発達発育の特徴を踏まえた指導や援助方法を学習する。また、運動遊びの楽しさや安全について考慮できる指導力を身につける」ことであった。

「体育」以外では5月6日（金）5限に、2年生全員で運動道具、飾り、お土産のメダルなどを制作した。5月12日（木）5限に本学の体育館で全体のリハーサルを行い、1年生も全員子ども役として参加した。実際の保育においては、養護と教育が一体となって展開されることに留意することが必要である（『保育所保育指針』では特に第三章「保育の内容」1保育のねらい及び内容、2008）ことから、子どもたちが安全に過ごせる環境作りとして前日には会場の床掃除（ぞうきんがけ）から始め、素足でも安心な環境を整えた。また、救護係やプログラム各項目の係打ち合わせなど当日のシミュレーションをした。

5月13日（金）の運動会当日、1年生の一部の学生は運動用具運びを手伝ったが、その他の学生は体育館の2階から見学した。子どもの参加者は団体が102名、一般が26名、年齢は0歳から5歳であった。一方、大人は、団体の引率者が35名、一般が26名であった。開会にあたり、事前の安全確認と実施の際の安全への配慮などについて、主催者側から参加者

〈連絡先〉大 賀 恵 子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : ohga@owc.ac.jp

に周知徹底した。

開催の趣旨でもある保育者の心構えを形成する学生にとって「運動会」が及ぼす影響を検討するために、実施前後とフォローアップとして7月下旬の計3回、2年生を対象として「保育士としての心構え」についてのアンケートを実施した。アンケートは「運動会」当日だけでなく、準備段階のことから念頭に入れて回答するように説明した。

2 プログラムと学生の係

「運動会」プログラム、各学生が担当した主な役割は表1の通りである。種目は子どもの発達段階に応じて適する遊びができるように検討した。

(1) 「大きな新聞紙バルーン」

年齢別の3グループに分かれ、座って待機している子どもたちの頭上に、1グループにつき学生8名が新聞バルーンを上下する。年齢に応じて上下の高さを変えたが、学生は中にいる子どもたちが怖がらないような注意を払った。乳児のグループは子どもに養育者が添い、1対1で対応できるようにした。

(2) 「新聞遊び」、「新聞バルーンくぐり」

1歳未満では子どもの愛着行動を留意し、母子が一緒に楽しめるような、また、手を使い、言語を話す、またつまむなどの運動機能に関する新しい行動の獲得を促すような「新聞遊び」を取り入れた。新聞を好きな大きさにちぎって遊ぶため、誤って口に入れないように注意を払った。1歳～2歳の子どもたちは、「歩く、走る」の運動機能を取り入れた「新聞バルーンくぐり」で、環境に働きかけ意欲を高めることを目的とした。子どもの第三期愛着行動に注意し、遊びにおける母子関係が円滑であるかどうかについても観察した。

(3) 「サーキット」

走る、飛ぶ、バランス能力が発達する3、4歳児は学生が補助をする形で、一方、喜んで運動遊びができる段階の5歳児は見守る形で「サーキット」を採用した。「サーキット」は5種類の遊びを取り入れた。遊びの後半には「忍者ごっこ」ができるブースを設けた。「ごっこ」遊びをするようになる3、4歳と年長の子どもたちが遊びを通してどのような空間的次元を表すかを確認することも学生の学びであると考え取り入れた。なお、遊びのルールを十分に理解しづらい可能性の高い3、4歳に対して、学生はゲームの仕方をわかりやすく説明できるように心がけた。

〈サーキット 5種目の内容〉

- 1) 段ボールで作られた壁の隙間をくぐり抜ける
- 2) 子どもたちが届く位置に画用紙で作成した手のひらサイズ(子どもたち用)のパネルをタッチする
- 3) 床に貼り付けられた道(子どもたちの肩幅程度の道を2本の縄で作成)の間を通る
- 4) 蜘蛛の巣のような網をくぐる
- 5) 忍者・バイキンマンの姿をした大きなパネルの穴に折り紙で作った手裏剣を入れる

どの種目も一人の学生が数名の子どもたちの様子を観察できるように配置し、子どもがひとりで場所を離れたり養護者を見失って戸惑ったりしないように、心身両面の安全面に注意した。また、次の種目を準備するために待機場所へと移動する際は、グループ担当の学生が子どもたちの周囲に配置し、慌てず安心して移動できるように誘導した。体育館の実施場所は、年齢ごとにブースで分けて実施できるように構成した。各種目の実施場所は図1の通りである。

表1 「子どもといっしょに運動会」プログラムと学生の係

プログラム内容		学生の係	
9：25	受付	運動会全体（子どもの援助）	受付
9：45	学生・スタッフ集合〈バルーン遊び・手遊び〉		行進・総合案内
9：55	開会挨拶		キーボード演奏
10：00	種 目		各プログラムの説明・見本
}			・子供たちの観察（安全面）
			・グループごとに分かれて補助
			「かけっこ」「新聞紙バルーン」の実況
			「サーキット」の実況
11：20	合唱（鯉のぼり）		・子供たちの誘導
11：20	閉会挨拶		子どもたち観察（安全面）
11：30	子育て相談コーナー		
}			
12：00			

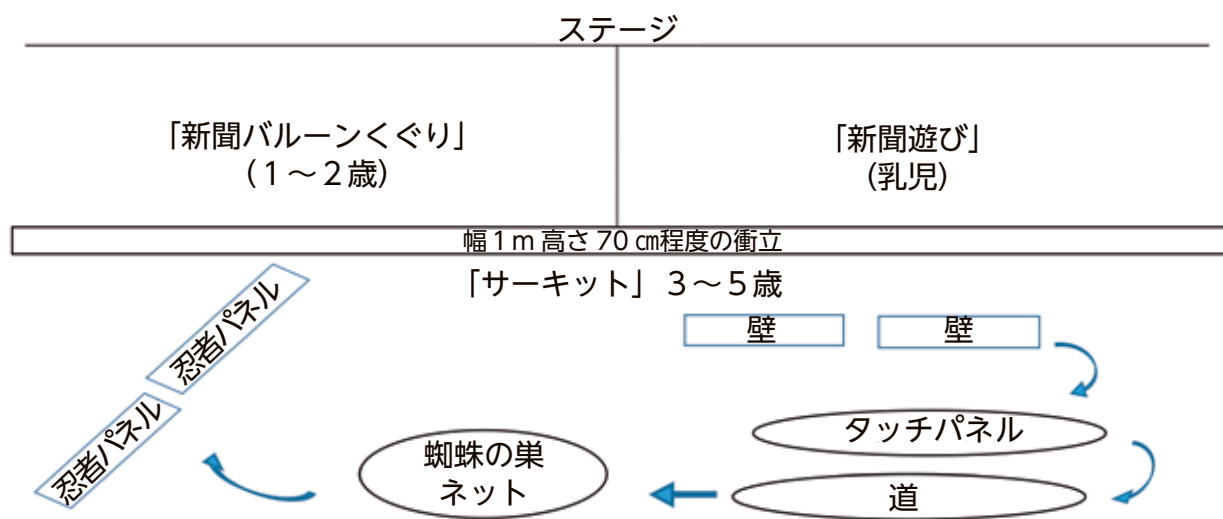


図1 体育館 レイアウト

Ⅱ. 研究の対象と方法

1. 調査対象

- (1) 本学の幼児教育学科 2年生69名
(男子：5名、女子：64名)
- (2) 本学の幼児教育学科 1年生82名
(男子：6名、女子：76名)

2. 調査時期

- (1) 2016年5月11日「運動会」実施前
- (2) 2016年5月13日「運動会」実施後
- (3) 2016年7月13日 計3回

※調査対象の1年生は(2)の時期に「運動会」に関する項目のみ実施

3. 指 標

- (1) 「保育者の心構え」

指標作成にあたり、次の3点に留意した。

- 1) 本学の学生に求められる内容を検討すること

本学の模擬保育室利用実績報告(2014)で、今回対象となった学生が1年生のときに行った調査結果のなかで、能力の向上を期待する3項目「保育者として働きかける自主性・積極性」「子どもたちの年齢に応じた指導」「子どもたちの遊びを指導する力」の変化を図る項目を検討する。

- 2) 保育者に求められる資質能力の確認

江田美代子氏が「保育士に求められる資質能力」として3点を挙げているが(2007)、その中で育ちの観点、特に「人間関係、言葉、表現」は本学の調査でも検討したい点である。また、コミュニケーションの領域においては、子どもたちと話し聴く力を含め、子どもたちの心に、より踏み込んだ力も必要であると江田氏が結論づけている点も「運動会」での成果に関連する内容である。

- 3) 保育者の資質として定義された内容に沿った項目

保育用語集(2016)の「保育者(士)の資質」でもとめるものは、「資質を構成する要素は人間性と専門性であり、その根底に、人間を援助する専門職としての倫理を備えていること」(柏女霊峰、2016)であるため、人間性と援助を問う項目を取り入れた。さらに、『保育所保育指針』の保育のねらいおよび内容を踏まえ、本学の目的に適するキーワードを選択した。キーワードは「信頼関係」「気づき」「楽しむ」など指針内容の「情緒の安定」「人間関係」「言葉」を中心に検討した。

指標は「保育者のための自己評価チェックリスト(2015)」を参考にした。保育の現場で働く保育士の意見と元保育園の園長の意見を参考にしながら本研究のねらいに沿った領域から16項目を抜粋した。保育者としての自己効力感は行動変容を導くために操作することが可能である(西山：2006)ことから、抜粋項目は行動に対する学生の変化を分析できる内容を検討した。その指標を「保育者の心構え」、また、16項目を3領域に分け、それぞれ「一般常識(他者対応)：1~5」、「コミュニケーション・人間関係：6~12」、「言葉：13~16」と命名した(表2)。評価は「非常に良い」を4、「良くない」を1とする4件法で実施した。

作成した指標は、初めて取り組む行事に対する指標であり、項目内容を検討する予備調査の目的も兼ねている。そのため、今回の結果をデータ分析し、指標としての普遍性を追究するために、今後も継続して項目内容を検討することとする。

- (2) 「運動会」のプログラム、構成、会場に関する項目、振り返りのアンケート(実施後のみ)。

表2 「保育者の心構え」16項目

1	相手に対して正対し、目をきちんと合わせ、あいさつや会釈等もきちんとできた
2	正しい言葉遣いができた
3	いつも笑顔で対応できた
4	きれいな言葉遣いで、心地よい会話ができた
5	心配りのあるマナーやエチケットを会得し、励行した
6	自分の意見を話すだけでなく、相手の意見を偏見を持たずに聞くようにした
7	分からない場合は、その旨正直に伝え再確認をした
8	自分以外の担当業務内容を理解した
9	メンバー間において常に報告、連絡、相談の体制が機能した
10	連絡されたことを的確に記録した
11	本学の学生として信頼を損なう行動をしなかった
12	子どもが良いことや悪いことがあることに気づき、考えながら行動できるように援助した
13	子どもが話しているとき、最後までゆったりと聞くよう努めた
14	子どもが分からないことを尋ねたりできるように、ゆったりと子どもの言葉を聞き応答するようにした
15	保育者や友達の話、親しみをもって聞くことのできる雰囲気をつくった
16	はっきり分かりやすく子どもに話したり伝えたりできるよう、工夫した

「保育者のための自己評価チェックリスト」抜粋 2015 民秋言

Ⅲ. 結果と考察

今回の調査結果についてはプライバシーを厳守し、研究の目的以外には使用せず、統計的に処理を行い、個人が特定されることがないように配慮した。

なお、結果は、実施した回数、時期、「運動会」への参加形態が異なるため、学年ごとに分析した。

1. アンケート項目

(1) 結 果 (対象：2年生)

アンケート項目に関して群×時期に関する2要因の分散分析を行った結果、「一般常識」の時期に有意差 ($p<0.05$) が認められた。その後の検定 Tukey により「一般常識」の領域において実施前後で有意な差 ($p<0.05$) が認められた ($F(2, 192) = 4.990$, $p<0.05$ 、図2、表3)。

次に、3領域のバランスを確認するためレーダー図で表した結果(図3)、本学の学生は「コミュニケーション」の領域が他に比べて低いことが確認できた。1回目では「言葉」の平均値が突出していたが、2回目に「一般常識」と「言葉」の領域における数値が近づき上昇したが、「一般常識」ではフォローアップで大幅な減少がみられた。「コミュニケーション」に関しては他の領域に比べて数値が低かったが、フォローアップの数値は実施後に比べてわずかに上昇した。

そこで、具体的にどこに焦点を当てて強化するかを確かめるために、3領域の下位項目に関して群×

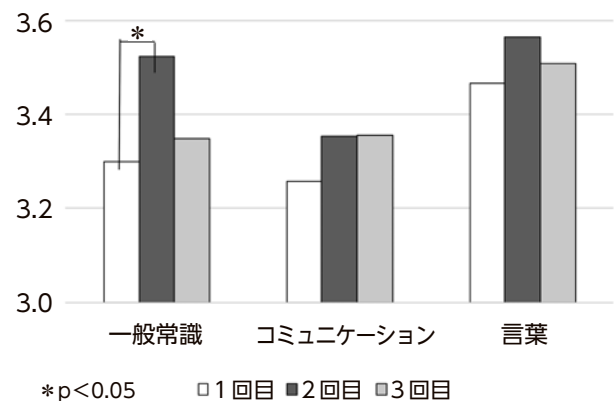


図2 アンケート項目 領域別

表3 アンケート項目 領域と時期 平均および標準偏差

領 域	時 期	M	SD	N
一般常識	1 回目	3.29	0.49	65
	2 回目	3.54	0.45	65
	3 回目	3.35	0.45	65
コミュニケーション	1 回目	3.26	0.46	65
	2 回目	3.38	0.48	65
	3 回目	3.36	0.41	65
言 葉	1 回目	3.47	0.50	65
	2 回目	3.58	0.51	65
	3 回目	3.51	0.48	65

時期に関する2要因の分散分析を行った。その結果、アンケート項目2「正しい言葉遣いができた」($p<0.01$)、項目3「いつも笑顔で応対できた」($p<0.05$)、さらに項目4「きれいな言葉遣いで、心地よい会話ができた」($p<0.05$)の3項目においては実施時期に有意差が認められた。その後の検定 Tukey により項目2において実施前後、実施後とフォローアップでそれぞれ有意差 ($p<0.01$, $F(2, 192)=8.172$)、項目3では実施前後で有意差 ($p<0.05$, $F(2, 192)=4.059$) が認められたが、フォローアップでは減少した。項目4では実施後とフォローアップで有意差 ($p<0.05$, $F(2, 192)=3.417$) が認められたが、実施前後では有意な差が認められなかった。項目1と5では時期に関する有意な差は認められなかった(図4、表4)。

他の領域「コミュニケーション」「言葉」においては群×時期の有意差は認められなかった。しかし、2つの領域のどちらも実施前より実施後の数値が増加した。各領域の下位項目のうち「コミュニケーション」項目7の数値のみ実施後に減少したが、その他の項目に関してはいずれも実施後の数値が増加した。項目8は実施前の数値が3.0を下回っていたが、実施後では3.0を上回った。同じ領域で数値の比較をすると、項目8、9、10においては他項目よりも低

いことがわかる。フォローアップにおいては、項目9、11、12で減少がみられた。特に項目9、12では、他項目に比べて大きく減少した(表5)。

表4 「一般常識」領域と時期 平均および標準偏差

領 域	時 期	M	SD	N
項目1	1回目	3.34	0.59	65
	2回目	3.52	0.56	65
	3回目	3.51	0.50	65
項目2	1回目	3.28	0.57	65
	2回目	3.60	0.52	65
	3回目	3.25	0.56	65
項目3	1回目	3.29	0.65	65
	2回目	3.62	0.60	65
	3回目	3.43	0.68	65
項目4	1回目	3.25	0.59	65
	2回目	3.45	0.53	65
	3回目	3.20	0.59	65
項目5	1回目	3.31	0.56	65
	2回目	3.51	0.53	65
	3回目	3.35	0.57	65

表5 「コミュニケーション」領域と時期 平均および標準偏差

領 域	時 期	M	SD	N
項目6	1回目	3.37	0.52	65
	2回目	3.49	0.53	65
	3回目	3.58	0.50	65
項目7	1回目	3.40	0.61	65
	2回目	3.34	0.57	65
	3回目	3.31	0.56	65
項目8	1回目	2.97	0.68	65
	2回目	3.17	0.70	65
	3回目	3.18	0.53	65
項目9	1回目	3.17	0.70	65
	2回目	3.34	0.59	65
	3回目	3.23	0.58	65
項目10	1回目	3.09	0.71	65
	2回目	3.18	0.68	65
	3回目	3.25	0.73	65
項目11	1回目	3.46	0.61	65
	2回目	3.57	0.53	65
	3回目	3.52	0.56	65
項目12	1回目	3.37	0.57	65
	2回目	3.54	0.59	65
	3回目	3.42	0.56	65

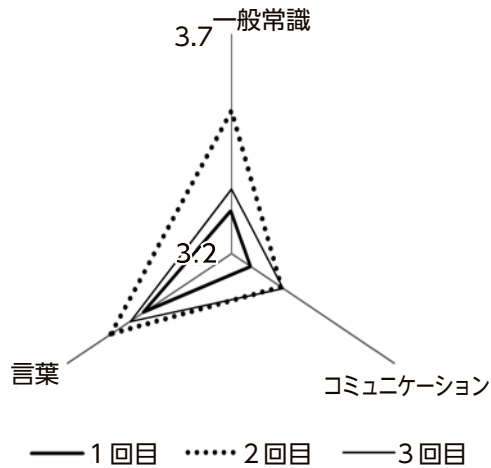


図3 3領域 実施ごとのレーダー図

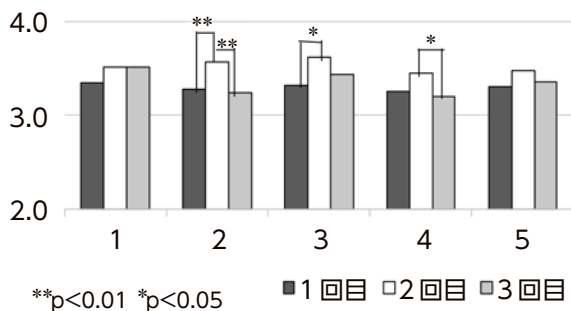


図4 「一般常識」下位項目

領域「言葉」の下位項目では、どれもが実施前から3.5前後の高い意識を持っており、実施後の平均値では全ての項目が上昇した。フォローアップでは、全ての項目で減少した。他の領域に比べて実施前後とフォローアップの数値変化は小さかった（表6）。

「一般常識」で有意差が認められたことから、その領域を中心として他の領域を高めていくことが検討課題となった。養成校として学生に対する今後の適切な指導方法を検討するため、3領域に関するピアソンの相関を確かめた。相関出力結果は次の通りである（表7、 $p<0.001$ ）。それぞれの相関は0.7以上であるが強いとは言えない。しかし、「一般常識」と他の2領域の相乗効果を期待する取り組みを検討するデータとしては参考となった。

ピアソンの相関係数結果より「一般常識」と「コミュニケーション」に相関が認められた（図5、 $p<0.001$ 、 $r=0.751$ ）。

ピアソンの相関係数結果より「一般常識」と「言葉」に相関が認められた（図6、 $p<0.001$ 、 $r=0.743$ ）。

ピアソンの相関係数結果より「コミュニケーション」と「言葉」に相関が認められた（図7、 $p<0.001$ 、 $r=0.756$ ）。

表6 「言葉」領域と時期 平均および標準偏差

領 域	時 期	M	SD	N
項目13	1 回目	3.52	0.53	65
	2 回目	3.63	0.55	65
	3 回目	3.58	0.61	65
項目14	1 回目	3.49	0.56	65
	2 回目	3.58	0.58	65
	3 回目	3.57	0.56	65
項目15	1 回目	3.42	0.58	65
	2 回目	3.52	0.56	65
	3 回目	3.49	0.53	65
項目16	1 回目	3.44	0.56	65
	2 回目	3.58	0.53	65
	3 回目	3.38	0.60	65

表7 3領域 相関出力結果

	一般常識	コミュニケーション	言 葉
Pearsonの相関係数	1.00	0.75	0.74
一般常識 有意確率（両側）		0.00	0.00
N	195	195	195
Pearsonの相関係数	0.75	1.00	0.75
コミュニケーション 有意確率（両側）	0.00		0.00
N	195	195	95
Pearsonの相関係数	0.74	0.75	1.00
言 葉 有意確率（両側）	0.00	0.00	
N	195	195	195

相関の出力結果では、3領域で正の相関が認められた。また、下位項目においては、項目14と項目12（ $r=0.759$ ）、13（ $r=0.770$ ）15（ $r=0.767$ ）に、さらに項目15と16（ $r=0.715$ ）に正の相関が認められた。

(2) 考 察

3領域に分けて分析した結果、時期において「一般常識」には有意差が認められ、さらに下位項目のうち、「正しい言葉遣い」「笑顔」「心地よい会話」では実施後の効果が認められた。しかし、他者に対する対応の仕方に関する他の2項目には認められなかった。項目5の内容は回答の際に学生の解釈にばらつきが生じた可能性が高い。「マナーとエチケット」については項目に対する調査の目的をはっきりさせ、どのような内容で聞きたいのか、事例を挙げて共通理解をすることが必要であったと感じている。

「コミュニケーション」の領域では下位の7項目のうち、項目8、9、10の平均値が他の項目よりも低く、項目8で実施前の平均値が3.0を下回っていた。この領域も他者との関わりをいかに意識して行動できるかを問う内容であった。企画進行にかかる時間

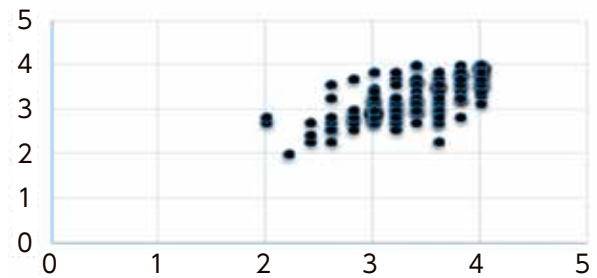


図5 一般常識とコミュニケーション

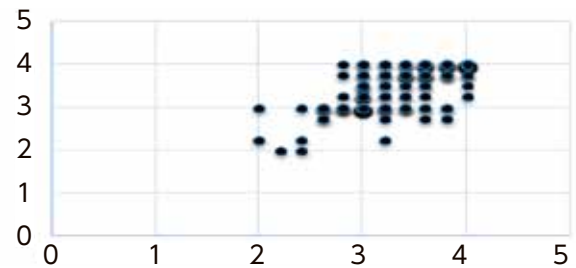


図6 一般常識と言葉

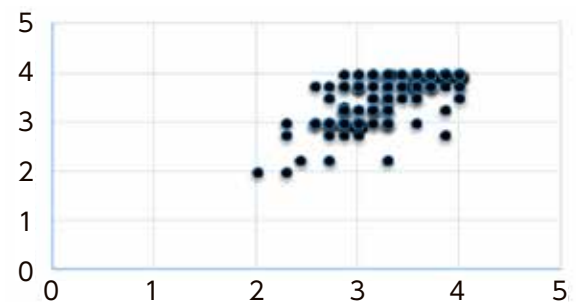


図7 コミュニケーションと言葉

が少なくイメージできないという不安を抱えた状態で本番を向かえた学生は、自分の役割をこなすことで精一杯であったため、他者への意識が減少してしまったことが平均値に反映した要因のひとつであると推測できる。

本研究では、指標の内容を保育者の資質のうち「人間性」と「援助」に焦点を絞って調査した。保育士として問われる「人間性」は明るく笑顔で子どもの心を敏感に感じ、気持ちを理解することも大切である。項目6、12、13、14、16の数値が実施後に上昇したことから、子どもの気持を理解しようとした姿勢がうかがえる。特に、項目12からわかるように、子どもたちへの「援助」の意識が実施前から高かったが、実施後には1.7ポイント高まり子どもたちへの意識の強さがみられた。項目13、14にあるように、ゆったりと忍耐強く子どもたちの行動を見守ることも大切である。その点でも、実施後の意識向上が確認できた。また、項目15も数値が実施後に上がったため、保護者との雰囲気作りを意識していたと推察できる。

3領域の相関では、「一般常識」と他の2領域がそれぞれ正の相関にあるため、「一般常識」の下位項目を強化しながら平均値の低かった項目との相乗効果を促すアプローチの方法を検討することが課題となった。他者への意識を向上させるためには、学生自身が各自の役割を十分に理解しておくことは必須である。進行の全体像を俯瞰できるようなイメージトレーニングをするために、実施前の企画進行の手順を周知徹底する時間を確保することが大切である。教員のアプローチとしては、「一般常識」、「言葉」で高い平均値の項目について意識向上に心がけることを第一とした。さらに「コミュニケーション」の弱点項目を少しずつ授業に取り入れ、平素から学生の意識づけを強化することが保育士の資質向上のためには効果的であると考ええる。

2. 振り返りの記述内容

(1) 2年生の結果

振り返りは記述式で実施した。回答数114件のうち、アンケート項目の8、9、12、15に含まれる内容が21件、その他93件であった。アンケート項目以外の内容93件については、「学び」「成果」「課題」の3種類に分類した(表3)。

指標(1)の結果で「コミュニケーション」の領域は実施前後の有意な差は認められなかったが、内省報告では項目8、9、12、15の内容に関して意識の向上と推測できる表現が回答全体の18%に確認された。また、「保育士さんの注意の仕方を近くで学ぶことができた」「自分から関わることの大切さを学んだ」「保育士さんの援助の仕方をみて勉強になった」など実習に向けての保育士としての姿勢を学んだ内

容を「学び」に含めた。「運動会」の実施項目や進行の仕方を実習での指導計画立案、子どもたちへの接し方という視点で観察していたことがわかる回答があった。それらは「成果」と「課題」の項目に含めた(表8)。

表8 内省報告 分類(2年生)

項目	8	9	12	15	学び	成果	課題
回答数	6	4	5	6	18	30	45

内省報告から、回答数に対して5%(6回)以上の回数で出現した語句を9個抽出した(図9)。そのうち、「子ども」に関する項目が37件と最も多く、ついで「課題」が29件、「楽しい」が23件であった。その他、「練習」「準備」「進行」については、課題として書かれた内容に、「笑顔」「種目」は実施後の成果として書かれた内容に多く含まれていた。

「子ども」が含まれた内容は37件であったが、そのうち「子どもたちが楽しそうに笑顔で過ごした」と回答したものが20件、「実習に生かせる」が3件、「保育士としての学びがあった」が7件、種目や学生自身の接し方に関する改善点が7件であった。

2年生は保育者として任務を果たす立場からの回答が多かった。例えば、種目の時間配分や種類について、子どもたちの年齢に応じた種目をバランス良く増やすことで、どのような方にも対応しやすいことを理解した。さらに、練習量が足りなかったためにプログラム進行が手間取ったことの反省など、本番で体験したことで、円滑に運ぶためには机上で検討した以上の練習時間が必要であることを認識した。

実習を一ヶ月後に控えており、心理的にはゆとりがなく「運動会」の時期を変更するのが適当であるとの意見もあったが、「実習前に開催したことは良い経験と勉強になった」といった学生の学びの回答が多かった。また、実施前のイメージと本番とは違った部分があり、実践の難しさと入念な準備の必要性を認識したという回答があった。

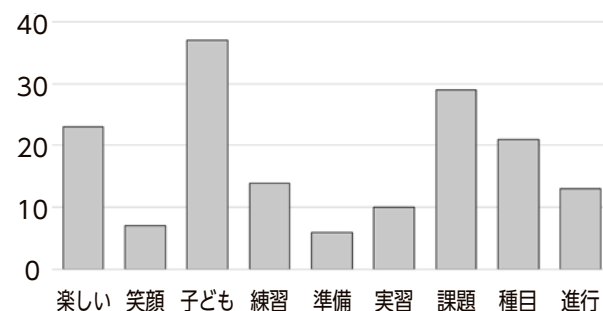


図8 内省報告 語句(2年生)

(2) 1年生の結果

見学した1年生の回答は93件であった。その内訳で、2年生の内容と異なったものは「先輩」に関する

る回答であった。「2年生が子どもと楽しんでいる様子に心が揺れた、子どもとの接し方が良かった」という内容であった。その他に「運動会」という企画に対して客観的な視点で進行についての改善点や課題を取り上げていた。来年度、2年生として「運動会」の企画・進行をする側になることを意識した回答が目立った(表9、図10)。内省報告では、特に広い会場をコーナーごとに仕切り、手際よく準備した進行や開催時期については高評価であった。構成や会場の環境については客観的な視野から観察し、進行するための改善点を模索していたようだ。

表9 内省報告 分類(1年生)

項 目	楽しい	子ども	練習	課題	種目	進行	先輩
回答数	21	15	1	15	19	10	13

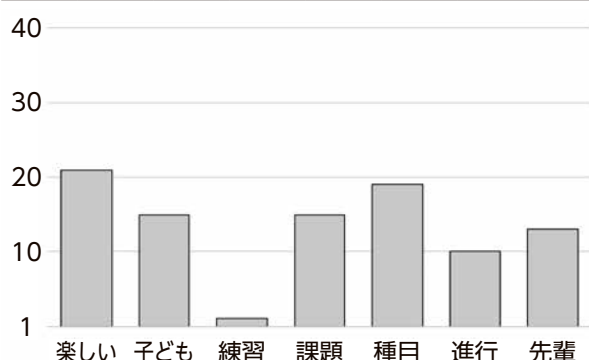


図9 内省報告 語句(1年生)

(3) 考 察

「運動会」では、子どもたちと笑顔で自然に接することができ、見守る姿勢や快活に体育館を駆け回る子どもに対して、楽しく喜んで遊べるような気配り、誘導ができていたようだ。年齢や個人差に応じた関わり方においては、今までの知識を基礎として臨機応変に対応することで実践に生かすことができたようだ。

今回の調査によって「運動会」に対する学生の意識が明確になった。1年生の内省報告には2年生の行動に対する回答があったが、観客としてではなく実施する立場という視点で観察していた。その回答はいずれも建設的な内容で、来年度は中心になって実施したいという意欲向上がみられた。一方、2年生は初めての行事に取り組んだことで反省点も目立った。しかし、その内容は今回の「運動会」が実習に向けての参考事例として捉えており、回答のなかには「学び」「成果」「課題」の気づきが確認できた点では実施が効果的であったと判断できる。

子どもの笑顔が多くみられ、救護者が出ず、問題なく終えることは当たり前であるが、「運動会」をきちんとし終えた結果、学生の安全性に対する姿勢を確認することができた。2年生は特に各種目の安全

面への配慮やリハーサル必要性を大きく受け止めていた。実習で取り組む「遊び」についても発達段階に応じた内容をイメージや知識だけでなく、体験からの気づきは何より良い経験になったようだ。リハーサルで、種目ごとの詳細な流れを確認する時間を十分に確保できなかった点は来年度の課題である。

養成校としては、実習に向けた指導としても「コミュニケーション」能力を強化する必要性がみえてきた。そのためには今回の取り組みのような知識を実践で生かせる機会を多く設けて、初めて出会う子どもたちと接し、肌で感じる体験を増やすことが効果的である。今回のような子どもたちの体験型行事の場合、体を動かしながら子どもたちだけではなく、保護者にも接することが可能となる。母子関係、学生と母子との距離を感じながら接し方を学ぶこともできる。自然に触れあい寄り添える環境作りができるため、鑑賞する会に参加する場合とは異なった「コミュニケーション」能力向上の効果が期待できる。

3. 「運動会」プログラム、構成、会場について

(1) 結 果

本年度初めて実施する「運動会」のプログラム、構成、会場については何度も検討し体育の授業で確認した。しかし、学生から未経験でイメージできないなどの不安な声が少なかった。そこで、今後も継続するために検討すべき課題は何かを確認するために、「プログラム(4項目)」、「構成、会場(各3項目)」の計10項目をアンケートに加え、本学幼児教育学科1、2年生(151名)全員を対象に「非常に良い」を4、「良くない」を1とする4件法で実施した(表10)。

その結果、見学として参加した1年生は、全てで良い評価を回答したが、2年生では、どの項目も1年生よりも低かった(図10)。なお、グラフには現れていないが、1、2年生の回答は、どの項目にも回答に1がなかったことを補足する。

表10 「運動会」アンケート

I. プログラム	
1	「リズム体操」について
2	「かけっこ」について
3	「大きな新聞紙バルーン」について
4	「新聞紙遊び／サーキット」について
II. 運動会全体の構成について	
1	プログラム構成・進行
2	全体の印象
3	出席した学生の態度について
III. 運動会会場、他について	
1	会場全体の環境設定
2	運動会プログラムについて
3	開催時期について

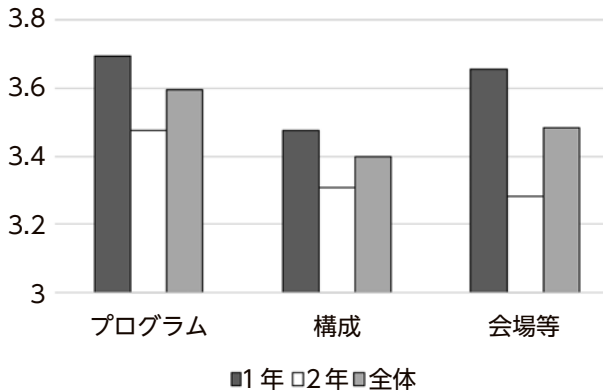


図10 「運動会」アンケート（項目別）

(2) 考 察

「運動会」の種目は、年齢ごとにブースに分けて実施できたため、「遊び」のルールについては説明しやすく、ゲームの仕方を学生が実際に試して伝えたことで円滑に開始できたのは成果であった。しかし、発達段階においては子どもの個人差が大きく、身につけた知識を学生自身がどのように応用すべきかを入念に確認しておくことは大切である。また、学生が種目に対する危険と安全面に配慮して、より円滑に運ぶための流れをイメージできるよう、リハーサルに十分時間をかける日程を調整して練習しておく必要がある。

0、1歳が母子といっしょに楽しめる種目が少なかった点について検討する必要がある。例えば、本学の模擬保育室と体育館で実施可能な種目を増やして、年齢別に時間差で楽しめる方法を考えたい。

調査した学年別の結果では、「運動会」アンケート項目すべてで2年生よりも1年生が高い評価をしている点で、「運動会」の実施は1年生にも効果的な影響があったと推測できる。「構成」に関しては他に比べて平均値も低く、プログラム進行で課題を残した。円滑に運んだことで時間短縮に繋がったが、学生の意見として「一つの種目に時間をかけて予定時間まで楽しんでもらえれば良かった」と感じた回答が13件あったことも「構成」への評価が低かった要因だと考えられる。

2年生は実際に取り組んだ結果、傍観者ではなく実施者としての課題が多かったことが平均値の低さに表れている。会場のレイアウトは意見を出し合い検討したが、子どもたちと実際に接したことで改善点が見つかったようだ。企画に時間をかけてシミュレーションすることの必要性を感じたことは成果として捉えてよいであろう。内省報告におけるキーワードから、学生が求めるものは、第一に子どもたちがいかに楽しめるかという点にあった。反省や課題でも楽しいプログラム（遊び）の充実を希望していた。今後の取り組み方として、子どもたちとの接し

方という視点だけでなく「子どもたちが発達段階に応じて楽しむことができるプログラム」をテーマに実施内容を再構成することで年齢別の接し方がわかりやすく、学生の保育者の資質向上に繋がる可能性が高められると推察される。

Ⅳ. おわりに

本研究は、保育者としての心構えを形成するうえで必要な項目をもとに幼児教育学科2年生を対象にアンケートを実施し、「運動会」が学生の意識に及ぼす影響と養成校としての今後の課題を検討した。

実施前後に調査結果の数値増加がみられたことから、「運動会」実施の成果は認められた。また、有意差が認められた領域「一般常識」に関しては平素の姿勢を基盤として成果が期待される内容であった。その領域で効果であったことから、内在する（身につけた）能力を発揮する契機となる取り組みであると判断して良いであろう。しかし、他者関係に対する意識不足は明らかとなった。前述のとおり、効果的であった項目と「コミュニケーション」の弱点項目を授業等で積極的に取り入れたい。効果が期待できる点を8割、弱点を2割程度の割合で交互にアプローチして、弱点の克服に導いていくことで資質向上を図りたい。

本学の目指すべきは「身体、知能、情操のバランスのとれた健やかな成長を促すこと」、「保育者に求められる資質、能力、実践力をトータルに身につけること」である。「運動会」の成果として期待したのは3点であった。①子どもたちが楽しめる会になっていたかどうか、②学生が保育者の立場として行動できたかどうか、③良質な保育者の資質を向上する契機となったか、である。

プログラムは、ほとんどの種目を「～遊び」と命名した。児童の「遊び」とは「歓喜をもたらす活動である」と古川和孝氏は述べているが（2002）、子どもたちの笑顔や楽しそうな行動を援助する学生にも笑顔が溢れていたことから、この点は成果があったと判断できる。「遊び」に対する力動感子ども同士の間で浸透していく（鯨岡・鯨岡、2009）が、どの種目も年齢に応じた運動機能により、子どもたちの間には無理なく楽しさが浸透していく様子が全体の行動に表れていたため、①は概ね達成できた。また、戸惑う子どもには寄り添い援助する姿勢が見受けられ、保育者の資質が表れていることが確認できた。②に関しては、実習を目前に控えた2年生に「学び」と「課題」の内容が多く、保育者の視点から考えた回答が多かったことため、実施が意味のある内容であったと考えられる。また、保育者の「子どもを見る目を養う力」も実施前より身についたようだ。三つの目（子どもの目、大人の目、第3の目）のうち、特に第3の目を持ち、子どもたちを観察していたよ

うだ。それは、学生が客観的に自身の行動を分析し反省や課題を述べている点に表れていた。③が今回の実施では最大の目的であった。特に求めるのは良質な保育者の資質であった。資質の向上は一度の取り組みで顕著な効果は確認しづらい難しい領域であるが、良質な資質を目指すことで向上の一步がみえてくると感じている。子ども、保育者、そして養護者が笑顔で過ごすために必要なことは何かに焦点を絞って取り組むことも解決の糸口となるはずである。つまり、基本に戻って考えれば、子どもに寄り添い、心の動きを観察し、何に関心が向いているかに「気づき」「理解する」姿勢を持つことで、資質向上に必要な人間性は養われるのである。

学生の主観で回答するアンケート結果には表れなかったが、学生の動向を観察した教員の見解として、保育者が自覚を持って行動していたことは評価に値すると報告を受けた。確かに「運動会」では学生が終始子どもたちに寄り添い、観察、呼びかけを心がけており、皆が笑顔で楽しそうであった。保育者としての経験は浅いながらも、子どもの個人差を確認して一人ひとりが子どもたちの行動に視点を向けていたことは成果であった。これが資質向上の一步であると考えている。今後も会を重ね、経験則を高めていくことで良質な資質を求めることができるであろう。

アンケートの実施時期や項目内容にも課題が残った。時期は1、2回目の調査は実施前後に行うことで「運動会」の効果が分析可能であるが、フォローアップの時期は他の要因による影響が考えられるため、「運動会」の効果を検討するためには実施前後の2回で分析するのが適当であろう。さらに、項目に関しても十分な予備調査がされない状態で実施したことは今後の課題である。今回の16項目で因子分析を行い3因子が抽出された結果、 α 係数がいずれも70%を超えたものの、総数が過小であるため今回の結果は参考データとして受け止めている。調査項目においては内容を再検討するために予備調査を確実にして検討を重ね、因子分析を繰り返し、学生の保育者としての本質や課題がわかりやすい内容に改良したいと考える。

今後は、実施した調査項目の成果と弱点における相関を異なる視点から分析し、各授業で取り組み可能な方法を模索しながら保育者の資質向上を目指したい。「運動会」だけでなく、子ども、保護者、保育者体験型の会などと通して、実践力を身につける取り組みにも力を入れたい。

〈引用文献〉

1. 古川和孝：児童の遊び、心理用語の基礎知識、有斐閣ブックス、341、2002
2. 西山 修：幼児の人とかかわる力をはぐくむた

めの多次元保育者効力感尺度の作成、保育学研究、第44巻、第2号、150-160、2006

3. 江田美代子：保育士に求められる資質能力に関する調査研究、宮崎女子短期大学紀要、34、31-46、2007
4. 鯨岡 峻・鯨岡和子：よくわかる保育心理学、ミネルヴァ書房、2007
5. 小藺江幸子：保育実習自己効力感尺度作成の試み、淑徳短期大学研究紀要、第48巻、123-135、2009
6. 岡山短期大学幼児教育学科：平成25年度保育相談実践室・模擬保育室利用実績報告、岡山短期大学、2014
7. 民秋 言：保育者のための「自己評価チェックリスト」、萌文書林、2015
8. 柏女霊峰：保育者（士）の資質、保育用語集〔第8版〕、ミネルヴァ書房、186、2016

〈参考文献〉

1. 松尾寛子：新任保育士の保育技術向上にむけての取り組みについての一考察—新任保育仕方のアンケートを中心に—関西福祉大学紀要、13、183-188、2010
2. 真下知子・張貞京・中村博幸：保育者—保護者間のコミュニケーションの改善をめざした研究—保育者に必要な能力・脂質に関する幼児教育学科学生の意識—、京都文教大学紀要、49、116-128、2010
3. 後藤範子：4年制大学における保育士養成教育と資質能力向上に関する一考察、東京家政学院大学紀要、第51号、23-30、2011
4. 中平絢子・馬場訓子・高橋敏之：保育所保育における保育士の資質の問題点と課題、岡山大学教師教育開発センター紀要、第3号別冊、52-60、2013
5. 平成25年度全国保育士養成協議会課題研究報告書：「保育者の専門性についての調査」報告書第2報から保育者の専門性の育ちを考える—養成過程から現場へとつながる保育者の専門性の育ちのプロセスと専門性向上のための取り組み—書評、81-84、2013
6. 藤重育子：保育実習における学びと課題—施設実習後の学生の振り返りから—、愛知東邦大学東邦学誌、第43巻、第2号、161-170、2014
7. 中村明成：保育士養成校学生の対象認識の変容についての一考察—その3、金城大学短期大学部紀要、39、85-96、2015
8. 川村高弘・庄司圭子・三木さち子：保育者のレジリエンスと保育者効力感の関連、神戸女子短期大学、論攷、60巻、9-16、2015

The Impact of Active Play with Infants and Babies on Nursery School Teachers' Attitudes and Knowledge : Results from "An Athletic Meeting with Children"

Keiko Ohga, Sahoko Hamada

Abstract

We held "An Athletic Meeting with Children", which introduced types of play activities suitable for infants' and babies' various developmental stages. This study identified problems that students aiming to become nursery school teachers face and examined how the athletic meeting might affect the improvement of their awareness as nursery school teachers. We completed a survey with students who belonged to the department of early childhood education. The questionnaire included 16 items in 3 fields selected to investigate mental attitudes ; the study resulted in positive responses to almost all the items. We analyzed the balance of 3 fields. As a result, we found communication ability was low compared with other fields, but the positive correlation with other fields was certainly proved. We discovered that the students could utilize in actual practice the knowledge regarding the development of infants and babies that they had learned in classes. In other words, the students were learning important, practical application skills in their classes.

The athletic meeting brought great result : the students could transform their knowledge about infants' and babies' developmental processes into actual practice. Moreover, we were then able to make concrete plans as to what approach we should take to improve students' attitudes and knowledge in ways needed by nursery school teachers as the students' progress in their college training.

Key Words

infants and babies, developmental stages, learning, communication, growth

報告

保育者を目指す学生の対人援助スキル向上に関する一考察

——「相談援助」の授業から——

大 賀 恵 子

抄 録

本研究では、短大幼児教育学科の学生を対象に対人支援技術における問題と課題を分析し、教育指導が学生の自己評価に及ぼす影響を検証した。その結果、“バイステック7原則”のうち、“受容”と“共感”に関する援助技術が肯定的に変化し、学生の保育者としての自覚を高めた。また、自己評価により、援助の方法に関する自己分析ができ、改善点が明らかになることで学生の授業に対する意欲向上につながった。

キーワード

幼児教育、相談援助、バイステック7原則、保護者支援、対人援助技術

はじめに

平成22年3月に保育士養成課程等の改正により「社会福祉援助技術」が「相談援助」に改められたことを受け、保育における保護者支援では具体的な技法の習得を重視した授業内容が求められるようになった。児童福祉法第十八条の四「この法律で、保育士とは、第十八条の十八第一項の登録を受け、保育士の名称を用いて、専門的知識及び技術をもって、児童の保育及び児童の保護者に対する保育に関する指導を行うことを業とする者をいう。」の内容からも、「相談援助」における技術の向上が望まれる。また、平成24年8月に成立した子ども・子育て関連3法では「地域の実情に応じた子ども・子育て支援（利用者支援、地域子育て支援拠点、放課後児童クラブなどの「地域子ども・子育て支援事業」）の充実を目指している。保育所の現場だけでなく、今後はさらに地域との連携においても対人援助技術は必要となる。

以上のことから、「相談援助」では、保護者・保育者・地域との連携により円滑な子育てを援助することを視野に授業展開し、幼児教育学科の学生（1年生80名）の保育者としての資質と言葉による表現方法がどのように変化するかを検証することを目的とした。

I. 「相談援助」の授業内容

1. テーマ「温かな心、逃げない、諦めない」

対人援助で最も大切なことは、相談者に対して温かな心を持つことであると考えられる。新任の保育者にとって、現場での言葉がけは容易なものではないはずである。慣れない表現で相手に伝わりづらくても、気持ちの伝わり方は保育者の心の持ち方で大き

く変わる。第1回目の授業では、援助法に戸惑うことがあっても相談者に対する心を忘れず対応することを確認した。テーマは「いかなる場合も保育者として温かな心で接し、面倒な相談からも逃げない、難しい事例でも諦めない姿勢をもつこと」である。

授業を通して学生の意識が「相談援助」が保育に必要なだと考えるようになった（田家、2014）と感じられるような授業を展開するために、第2回目以降は事例内容について対応策を検討する演習を取り入れた。

2. 「あ・じ・さ・い」というキーワード

土によって花の色が変化する「あじさい」になぞらえて、保育者として相談者の気持ちに寄り添って対応する姿勢の基本を確認した。指導者が伝えたいキーワードとして「あ」＝挨拶、「じ」＝時間厳守、「さ」＝さりげない気配り、「い」＝いつもの笑顔と決定し、授業でキーワードを意識するような言葉がけを試みた。

授業開始は笑顔で相手に伝わるような声を出して挨拶をした。全員が姿勢を調べ礼ができることを指導者が確認した後に一礼することも徹底した。それが相手へのさりげない気配りに変わることを伝えた。

3. 授業内容

「相談援助」の授業では、保育と関連した相談援助の内容や方法について学び、実践力を育成するために、基礎的な技術の習得を目指す。保育に関する指導を行うことを業とするため、従来よりも直接的な援助技術が必要となる。対人援助技術では、最も基本的な原則としてアメリカのケースワーカーで社会福祉学者でもあるフェリックス・P・バイステック（Felix. P. Biestek）が著わした概念が基本的な作法とされている。その内容は、保育士の保護者に対する保育に関する指導として児童福祉法第十八条の二十一「保育士は、保育士の信用を傷つけるような行

〈連絡先〉大 賀 恵 子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : ohga@owc.ac.jp

為をしてはならない。」第十八条の二十二「保育士は、正当な理由がなく、その業務に関して知り得た人の秘密を漏らしてはならない。保育士でなくなった後においても、同様とする。」)にもあるように保育者の対人援助でも重要であることが確認できる。そこで、「バイステック7原則」を基盤として保育者を目指す学生自身に合った援助法を検証すること、学生の技法向上を目指すことを目的として演習を展開した。

Ⅱ. 授業展開

温かな心を伝えるために、また、相談者の心を傷つけることのないように援助での「避けたい言葉」や傾聴、技法を確認した。技術面での演習が終了した後、事例に対する各自の言葉がけや対応の仕方を確認した。授業開始時には毎回、前回までの復習や授業内容のキーワードを全員で復唱する時間を設けた。

1. バイステック7原則

バイステック7原則を確認しながら、事例に対する保育者としての言葉がけを考えた。重要なことは、学生自身の紡ぎ出される言葉で表現する点であった。その練習を繰り返すことで、学生自身が日頃使用している言葉の傾向を把握し、援助に適する表現かどうかを確認した。

2. ロールプレイ

「相づち」「うなずき」「言い換え」などいくつかの技法から学生が自分に合う方法を見つけるために、ロールプレイを実施した。

3. 事例の記録

保育現場では相談の環境が整わない場所での対応も生じるため、どのような条件でも相談内容を聞き取り、対応することが必要である。授業では、指導者が早口で事例を伝えた内容を学生が記録したのち、その内容に対する援助の言葉がけを各自で考えるという方法で取り組んだ。バイステック7原則の項目に合う内容で学生自身の表現しやすい言葉を検討した。

Ⅲ. 援助表現の変化

1. バイステック7原則に添って表現された言葉

7原則に対する保育者のニーズを確認した。「受容」ならば、「他者と比較することなく個人として対応する」という姿勢である。授業の取り組み第1回目は、言葉がけの種類として補助動詞の中で「～てあげる」という授受表現の使用頻度が高い学生が多かった。一般的にはその動作によって恩恵的な行為を授受する場合に用いられるが、相談に対する援助では避けたい表現である。例えば、「話を聞いてあげる」ではなく「私でよろしければ話をおうかがいします」などの表現を用いたい。なぜなら、聞き終わった相手の気分を下げてしまい「相談しなけれ

ば良かった」と保育者の気持ちを受け取るというよりは、言葉を受け取って誤解が生じる場合があるからである。

7原則の内容に対して、保育者のニーズを確認した後、具体的な言葉がけを学生各自で考えた。授業で指導をする前に各自が考えた表現をまとめた結果、「受容」「情緒的な感情表出」の項目において、「～あげる」の授受表現を用いた学生は12.5%(10/80名)、「～させる」の使役表現を用いた学生が3.8%(3/80名)であった。その結果を受け、第1回目の授業で日頃の言葉を意識して発言するように全体に促した。第5回の授業を終了し、7原則に添った言葉がけを表現したところ、全員が使役、授受のどちらも使用せず、相手の心に寄り添い柔軟に対応した表現に変化した。第13回を終了し、相談者としての言葉遣いが丸みを帯びた表現に変わったことに関しては、授業開始時の復唱など授業でのアプローチが効果的であったと判断している。

2. ロールプレイ

聞き役(保育者)の人が「聞かない態度」または、「避けたい態度」をとった場合の保育者、相談者双方の心理状況を模擬体験した。体験後、聞かない人に話をきいてもらうために、どのような言葉がけがよいかをグループ討議した結果、面接技術の中でも「相づち」、「うなずき」、「アイコンタクト」を使用して、言葉ではなく表情で接することの重要性を感じたという見解が目立った。しかし、その理由をまとめたところ、「どのような言葉がけが相手の心に寄り添えるのか、良いと思って発した言葉が相手を傷つけてしまうのではないかなど、聞き役不安が技法の種類を決定している割合が66.3%(53/80名)であることがわかった。

そのことから、学生が自身の内側から醸し出される言葉の範囲や領域(語彙力)を再確認し、その中から各自が自分らしい温かい言葉を見つけるという作業を繰り返した。数多くある援助方法のうち、自分に合う技術が何かを把握することで、それを強みとして他の技法を習得していくという方法が、技術を身につける近道であると考えた。それにより、学生が相談者に対して自分らしく温かな心を持ってラポールを築くことが可能となると推察する。

3. 事例の記録

相談者からの話は、個別の部屋で聴くケースばかりではない。例えば保育所であれば、子どもの送迎時に立ち話でうかがう場合もある。その内容を忘れず記録し相談の援助を継続するためには、いかなる場合でもより正確に記録する技術も必要である。そこで、授業の開始5分を毎回使用して、指導者は学生に早口で事例を伝え、それを記録するという練習を行った。開始当初、正確に記録できた学生は58.8%(47/80名)であった。回を重ねるごとに記録にも慣

れ、第8回に実施したときに初めて全員が記録できたため、次のステップとして事例内容に関する援助の言葉がけを課題とした。

第9回目以降では、記録内容に対するサブタイトルを考えることを指示した。そのねらいは、学生自身が記録後に見直したとき、サブタイトルを確認しただけで、内容がすぐに思い出せることである。この方法は、慌ただしい保育の現場における人間関係が円滑に運ぶ方法としても有効であろう。

Ⅳ. 保育者の自己評価の尺度作成

1. 目 的

相談者によっては、保育者の一言や対応の仕方によって子育てに影響を及ぼす場合がある。同じ言葉でも、保護者との信頼関係が成立して初めて相手に心が伝わる。相談援助はスキルを高めることだけではなく、保育者としての資質向上に何が必要か自身の強みは何かを認知しておくことも必要である。そこで、学生が目指す保育者像、保育者としての自己評価を既存の指標から抜粋した項目でアンケート形式により実施し、学生の傾向を分析するとともに、それらを予備調査として分析することを目的とした。

2. 方 法

項目は「保育者のための自己評価チェックリスト」(民秋言2015)より57項目を抜粋した(表1-1、2)。抜粋の基準はバイステック7原則の内容に適する項目、また、藤原氏が2013年に発表した調査項目を参考にした。調査用紙を回収後、記入ミスのあった回答は除外し、分析にあたっては欠損値を除いたものを対象とした。57項目を対象に主因子法、バリマックス法で因子分析を行った結果、11因子が抽出された。

その後、基準に合わない項目を削除し再度因子分析を行った結果、2領域に分類され尺度内容として調った。それぞれの領域を「保育者の心構え(23項目、 $\alpha = 0.94$)」、「保育者の姿勢(17項目、 $\alpha = 0.92$)」と命名し、領域ごとに主因子法、バリマックス法で分析した。その結果、前者では4因子(累積寄与率62.07%)が抽出された。第1因子は11項目(累積寄与率23.84%、 $\alpha = 0.93$)、第2因子は4項目(累積寄与率37.29%、 $\alpha = 0.86$)、第3因子は4項目(累積寄与率50.41%、 $\alpha = 0.85$)、第4因子は4項目(累積寄与率62.07%、 $\alpha = 0.83$)が抽出された。それぞれを保育者の子供に対する因子として「心構え」「子どもの心」「受容」「専門知識」と命名した(表2)。

表1-1 「自己評価1～27項目」

1	感動したことを伝え合う機会をつくり、豊かに表現できるよう援助している。
2	美しいものや心を動かすものに触れ、イメージを豊かにできるような機会をつくっている。
3	一人ひとりの子どもの表現過程を大切にし、自己表現を楽しめるよう心がけている。
4	子どもが「ありがとう」「ごめんなさい」など、自分の気持ちを相手に伝える言葉を使えるように心がけている。
5	より楽しく遊ぶためには決まりを守ることが必要であることを、共通理解できる話し合いの時間を設けている。
6	ときには譲ったり我慢したりするなど、子どもが折り合いをつけて体験を大切にできるように援助している。
7	発達の気になる子ども、障害のある子どもに対しても、子どもの力を把握し、適切な援助、環境作りをしている。
8	誰とでも一緒に目的を共有し、一人では得られない体験ができるよう働きかけている。
9	さまざまな音、色、形、手触りや動きなどに気づき、それを感じて楽しむことができるよう工夫している。
10	自分を大切にすることは、友達のことを気遣い大切にすることにもつながることを認識している。
11	安全に生活する方法を身につけ、自分の体を大切にしようとする気持ちを育てている。
12	私自身が「いただきます」「ごちそうさま」と感謝の気持ちをもって食事ができるように努めている。
13	良いことや悪いことを判断しながら行動できるよう援助している。
14	自分でできることは自分でしようとする意欲をもつよう、励まし見守っている。
15	子どもが自分で考え、自分で行動する体験ができるような生活や遊びを心がけている。
16	子どもが興味関心をもったものに対して、自分から関わろうとする姿を認め励ましている。
17	「早くしましょう」など、急がせる言葉をできるだけ使わないで、一人ひとりに合わせた対応を心がけている。
18	「だめ」「いけません」など、制止する言葉を不必要に用いないようにしている。
19	子どもが「できない」「やって」「いや」などと言ってくるとき、その都度気持ちを受けとめて対応している。
20	子どもが不安になったときにいつでも受けとめられるよう、一人ひとりを視野に入れている。
21	子どもはさまざまな環境との相互作用により発達していくことを理解している。
22	子どもの発達の特性や発達過程を理解し、発達の連続性に配慮して保育をしている。
23	子どもの発達は、豊かな心情、意欲、態度を身につけ新たな能力を獲得していく過程であることを理解している。
24	手洗い場やトイレを適宜清掃し、常に清潔を保つようにしている。
25	登園時、泣く子どもに対して、放っておいたり叱ってしまったりしないようにしている。
26	子どもの日々の健康状態を把握し、それを一人ひとりの保育に生かしている。
27	障がいのある子どもも障がいのない子どもも、互いの良さを感じとるように保育の配慮をしている。

表 1-2 「自己評価28～57項目」

28	友達と一つの活動を継続して行い、一緒に作り上げた喜びを体験できるように保育している。
29	子どもが自ら挨拶しようとする雰囲気をつくっている。
30	園や散歩で集めた葉や木の実など、季節感のある素材を保育の中で活用している。
31	身近な自然事象に触れ、「どうして」「なぜ」といった疑問に対して、私も一緒に考えたり調べたりしている。
32	私自身が子ども同士の関係の基盤となるように、一人ひとりの子どもと信頼関係を築いている。
33	豊かな感性を共に好奇心や探究心、思考力が養われるよう保育を工夫している。
34	自分の思うようにならないと感じる子どもが、他の子どもと試行錯誤しながら活動できるよう保育している。
35	温かく美しい言葉や、日頃馴染んでいる言葉で子どもに話しかけている。
36	子どもの生命の保持が図られ安定した情緒の下で自己を十分に発揮できるよう心がける。
37	子ども一人ひとりの特性や発達の過程に応じ、発達課題に即した援助を行うよう努める。
38	保護者と共に子どもを心身共に健やかに育むように努める。
39	登園時、子どもの状況に応じて、抱いたり優しく声をかけたりしている。
40	一人ひとりの子どもの生理的欲求が十分に満たされるよう、配慮している。
41	日々の保育記録が、子どもの発達援助に必要なことを知っている。
42	私の保育内容は、子どもの発達過程に合ったふさわしい活動や体験であると説明できる。
43	自分でできたという充実感を味わえるような活動を取り入れている。
44	普段から声の大きさや高さに気をつけて、話しかけている。
45	保育者や友達の話や、親しみをもって聞くことのできる雰囲気作りをしている。
46	子ども自身の見聞による感想や考えを、自分なりに言葉で表現できるように援助している。
47	仲間との関係のなかで「個」の成長も促されることを意識して、遊びが展開されるように配慮している。
48	私は、担当しているクラスの子どものがもつ障がいについて保育に必要な知識を持っている。
49	「待ってて」「あとで」などと言わず、なるべくその場で対応するようにしている。
50	鼻をかむなど身の回りを清潔にする習慣が身につくよう、保育している。
51	「貸して、いいよ」など、生活の中で必要な言葉を知らせ、それを理解して使うことができるように配慮している。
52	一緒に触れ合い安定感をもって遊べるように、時間や場所などを確保する配慮をしている。
53	私自身は、友達と積極的に関わりながら遊び、喜びや悲しみを共感する機会を大事にしている。
54	十分に体を動かす気持ちよさを体験し、自ら体を動かそうとする意欲が育つように援助している。
55	子ども一人ひとりに、わかりやすい温かな言葉で穏やかに話しかけている。
56	子ども一人ひとりが安心と信頼をもって活動し、体験を積み重ねられるよう配慮する。
57	子どもとの温かなやりとりやスキンシップを、常に心がけている。

「保育者のための自己評価チェックリスト」より抜粋 民秋言 2015

後者では4因子(累積寄与率65.86%)が抽出された。第1因子は7項目(累積寄与率22.56%、 $\alpha = 0.91$)、第2因子は4項目(累積寄与率39.38%、 $\alpha = 0.90$)、第3因子は3項目(累積寄与率52.92%、 $\alpha = 0.80$)、第4因子は3項目(累積寄与率65.86%、 $\alpha = 0.83$)が抽出された。それぞれを保育者の資質に関する因子として「援助」「言葉がけ」「つながり」「育成」と命名した(表3)。

2. アンケートの結果

因子分析の結果により分類された2領域について幼児教育学科の学生80名を対象に4件法で調査した。今回の調査は、保育者の経験がない学生に対して、保育者の求められる適性をもとにした内容から、学生自身の強み、各自が目指す保育者像を認知することを目的とした。「保育者の視点」に関する項目および因子の平均値は次のとおりであった(図1、表4)。

「保育者の視点」(図1)の領域内では、第2因子の数値が3.47と高かった。そのうち2つの項目、項

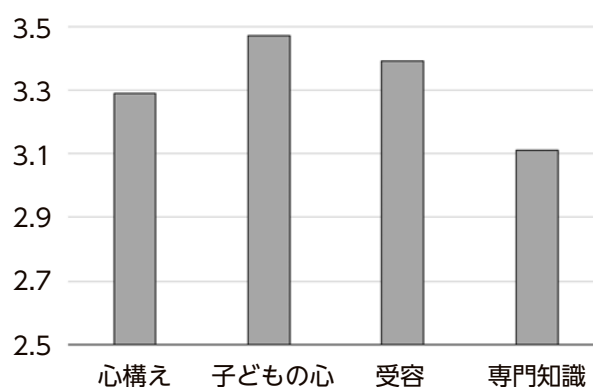


図1 「保育者の視点」

目33「自分を大切にすることは、友達のことを気遣い大切にすることにもつながることを認識している。=3.48」、項目19「私自身が「いただきます」「ごちそうさま」と感謝の気持ちをもって食事ができるように努めている。=3.56」においては3.5に近似で

保育者を目指す学生の対人援助スキル向上に関する一考察

表2 「保育者の視点」

項目 全23項目 ($\alpha = 0.94$)	因子1 心構え	因子2 子どもの心	因子3 受容	因子4 専門知識	共通性
56 美しいものや心を動かすものに触れ、イメージを豊かにできるような機会をつくっている。	0.81	0.08	0.09	0.36	0.83
57 感動したことを伝え合う機会をつくり、豊かに表現できるよう援助している。	0.78	0.14	0.24	0.23	0.82
51 子どもが「ありがとう」「ごめんなさい」など、自分の気持ちを相手に伝える言葉を使えるように心がけている。	0.70	0.38	0.10	0.11	0.73
58 一人ひとりの子どもの表現過程を大切にし、自己表現を楽しめるよう心がけている。	0.70	0.30	0.11	0.29	0.82
52 「貸して、いいよ」など、生活の中で必要な言葉を知らせ、それを理解して使うことができるように配慮している。	0.67	0.38	0.18	0.16	0.80
29 発達の気になる子ども、障害のある子どもに対しても、子どもの力を把握し、適切な援助、環境作りをしている。	0.62	0.19	0.17	0.26	0.70
54 温かく美しい言葉や、日頃馴染んで言葉で子どもに話しかけている。	0.60	0.18	0.26	0.30	0.71
30 一緒に触れ合い安定感をもって遊べるように、時間や場所などを確保する配慮をしている。	0.60	0.31	0.17	0.22	0.73
44 より楽しく遊ぶためには決まりを守ることが必要であることを、共通理解できる話し合いの時間を設けている。	0.59	0.14	0.50	0.14	0.68
43 ときには譲ったり我慢したりするなど、子どもが折り合いをつけて体験を大切にできるように援助している。	0.56	0.30	0.31	0.28	0.74
41 誰とでも一緒に目的を共有し、一人では得られない体験ができるよう働きかけている。	0.52	0.35	0.27	0.09	0.65
33 自分を大切にすることは、友達のことを気遣い大切にすることにもつながることを認識している。	0.26	0.82	0.13	0.17	0.81
34 安全に生活する方法を身につけ、自分の体を大切にしようとする気持ちを育てている。	0.32	0.72	0.20	0.24	0.82
19 私自身が「いただきます」「ごちそうさま」と感謝の気持ちをもって食事ができるように努めている。	0.21	0.63	0.12	0.18	0.66
42 良いことや悪いことを判断しながら行動できるよう援助している。	0.37	0.57	0.32	0.11	0.67
8 子どもとの温かなやりとりやスキンシップを、常に心がけている。	0.05	0.34	0.79	0.34	0.83
9 子ども一人ひとりに、わかりやすい温かな言葉で穏やかに話しかけている。	0.17	0.20	0.78	0.06	0.75
10 子どもが不安になったときにいつでも受けとめられるよう、一人ひとりを視野に入れている。	0.27	0.12	0.65	0.31	0.66
3 子ども一人ひとりが安心と信頼をもって活動し、体験を積み重ねられるよう配慮する。	0.21	0.03	0.64	0.00	0.54
23 子どもの発達の特性や発達過程を理解し、発達の連続性に配慮して保育をしている。	0.29	0.08	0.11	0.76	0.74
24 子どもはさまざまな環境との相互作用により発達していくことを理解している。	0.26	0.36	0.02	0.66	0.67
22 子どもの発達は、豊かな心情、意欲、態度を身につけ新たな能力を獲得していく過程であることを理解している。	0.23	0.23	0.17	0.65	0.68
17 子どもの日々の健康状態を把握し、それを一人ひとりの保育に生かしている。	0.27	0.10	0.27	0.54	0.55
累積寄与率 (%)	23.84	37.29	50.41	62.07	
α 係数	0.93	0.86	0.85	0.83	

表3 「保育者の資質」

項目 全17項目 ($\alpha = 0.92$)	因子1 援助	因子2 言葉がけ	因子3 つながり	因子4 育成	共通性
59 日々の保育記録が、子どもの発達援助に必要なことを知っている。	0.72	0.20	0.08	0.37	0.68
37 自分でできたという充実感を味わえるような活動を取り入れている。	0.71	0.14	0.41	-0.04	0.68
50 普段から声の大きさや高さに気をつけて、話しかけている。	0.69	0.19	0.28	-0.02	0.65
47 園や散歩で集めた葉や木の実など、季節感のある素材を保育の中で活用している。	0.68	0.00	0.55	0.21	0.77
49 保育者や友達の話や、親しみをもって聞くことのできる雰囲気作りをしている。	0.66	0.19	0.21	0.24	0.63
48 子ども自身の見聞による感想や考えを、自分なりに言葉で表現できるように援助している。	0.63	0.29	0.29	0.31	0.75
36 自分でできることは自分でしようとする意欲をもつよう、励まし見守っている。	0.60	0.19	0.37	0.17	0.57
11 「早くしましょ」など、急がせる言葉をできるだけ使わないで、一人ひとりに合わせた対応を心がけている。	0.17	0.82	0.22	0.18	0.72
13 「待ってて」「あとで」などと言わず、なるべくその場で対応するようにしている。	0.14	0.81	0.08	0.20	0.75
12 「だめ」「いけません」など、制止する言葉を不必要に用いないようにしている。	0.12	0.78	0.31	0.23	0.72
14 子どもが「できない」「やって」「いや」などと言ってくる時、その都度気持ちを受けとめて対応している。	0.42	0.66	0.04	0.13	0.64
53 友達と一つの活動を継続して行い、一緒に作り上げた喜びを体験できるように保育している。	0.28	0.15	0.68	0.05	0.64
39 子どもが自ら挨拶しようとする雰囲気をつくっている。	0.39	0.23	0.67	0.15	0.60
25 私自身が子ども同士の関係の基盤となるように、一人ひとりの子どもと信頼関係を築いている。	0.29	0.20	0.59	0.19	0.55
4 子ども自身の生命の保持が図られ安定した情緒の下で自己を十分に発揮できるよう心がける。	0.12	0.17	0.13	0.82	0.62
5 子ども一人ひとりの特性や発達の過程に応じ、発達課題に即した援助を行うよう努める。	0.10	0.22	0.02	0.79	0.59
6 保護者と共に子どもを心身共に健やかに育むように努める。	0.31	0.21	0.25	0.58	0.55
累積寄与率 (%)	22.56	39.38	52.92	65.86	
α 係数	0.91	0.90	0.80	0.83	

表4 「保育者の視点」 平均値

心構え		子どもの心		受容		専門知識	
項目	平均	項目	平均	項目	平均	項目	平均
56	3.23	33	3.48	8	3.51	23	3.04
57	3.27	34	3.42	9	3.44	24	3.22
51	3.53	19	3.56	10	3.26	22	3.10
58	3.33	42	3.44	3	3.44	17	3.16
52	3.34						
29	3.15						
54	3.27						
30	3.30						
44	3.23						
43	3.34						
41	3.27						

あった。第3因子の数値は3.39となり、そのうち項目8「子どもとの温かなやりとりやさキンシップを、常に心がけている。=3.51」であった（表4）。

「保育者の資質」(図2)の領域内では、第1、3、4因子の数値が3.3に近似であった。第2因子の平均値は他のどの因子よりも低く3.05であった。中でも項目12「「だめ」「いけません」など、制止する言葉を不必要に用いないようにしている。=2.95」であった（表5）。

3. 考 察

保育者を目指す学生の意識として、「温かさ」「穏やか」「安心」など、バイステック7原則の「受容」「共感」などの領域には日頃から心がけていたことにより意識が向上していることが推測できる。しかし、授業でも確認したが、「言葉がけ」に関しては面接技法においても言葉を発して対応することに不安を感じていたことと関連し、アンケート結果においても「言葉がけ」の項目で平均値が低かった。アンケートの結果を受けて学生に「言葉がけ」に関する調査をした結果、子どもに注意喚起する言葉がけに不安を抱き、どのように接するのがよいか、また、子どもの発達段階に関して授業で身につけた知識をどのよ

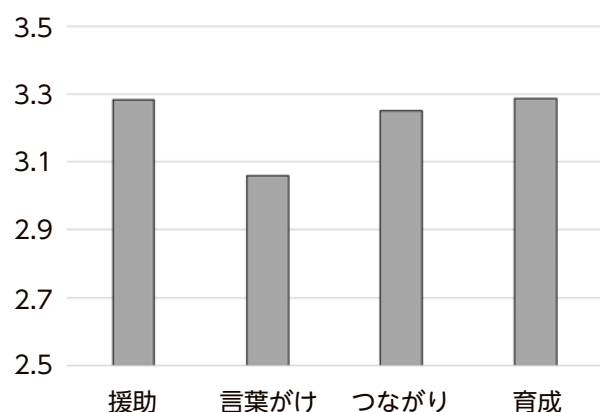


図2 「保育者の資質」

表5 「保育者の資質」 平均値

援助		言葉がけ		つながり		育成	
項目	平均	項目	平均	項目	平均	項目	平均
59	3.29	11	3.07	53	3.28	4	3.31
37	3.27	13	3.09	39	3.35	5	3.27
50	3.32	12	2.95	25	3.16	6	3.35
47	3.25	14	3.16				
49	3.24						
48	3.23						
36	3.41						

うに生かせるのかがイメージしづらいという意見が多いことが分かった。因子分析の結果、削除した項目のなかで、発達のつまづきに対する適切な援助に関する不安も事後調査で分かった。

今回の調査結果によって、学生各自の保育に関する項目の中で何に対して不安であり、どのような面が自身の強みとなるのかが判断できる材料として有効であった。「相談援助」の授業では、事例を何件も紹介し、保護者に対する援助法を確認した。しかし、子どもに対する援助法を確認する時間はほとんど設けなかった。授業で実施する演習では、「経験が浅い保育者として保護者への相談援助する際、その都度育児見本等、子どもへの援助法を確認し、保護者対応する方法を伝える」ことが必要であると再認識した。援助する側の不安を払拭することで、相談援助のスキルが高まる。今回の調査によって、指導すべき具体的な点が数値として明らかになったことは、大きな成果であった。

V. おわりに

本研究では、学生の対人援助技術の問題と課題を分析し、教育指導が学生の自己評価に及ぼす影響を検証した。その結果、授業回数を重ねるごとに「受容」と「共感」の姿勢が肯定的に変化し、学生の対人援助における、保育者としての自覚を高めた。技法の習得、言葉がけの表現など、学ぶべき必要な事項に関しては、授業における教育的な指導によるスキルアップの効果が認められた。また、自己評価に関する調査により、保育者としての心構え、学生自身の保育者としての強みなどが確認できたことで、何を改善するのが良いかなど課題が明らかになった。しかし、調査項目には学生の不安を払拭する方法、相談援助に関わる際の心理的な内容を問う項目が少なかった。

学生の課題をもとに授業内容の改善を図るため、調査項目も再検討したい。今後はその指標を基本として事前事後、フォローアップの結果を分析する予定である。

〈引用文献〉

1. 鑑さやか, 千葉千恵美: 社会福祉実践における保育士の役割と課題～子育て支援に関する相談援助内容の多様化から～, 保健福祉学研究, No.4, 27-38, 2005
2. 保育士養成課程等検討会: 保育士養成課程等の改正について(中間まとめ) 児童福祉法第18条の4) 第十八条の四, 平成22年3月24日
3. 田家英二: 保育士養成とソーシャルワーク, 鶴見大学紀要第51号, 第3部, 19-25。2014
4. 民秋 言: 保育者のための「自己評価チェックリスト」, 萌文書林, 2015
5. 藤原法生: 保育者をを目指す学生の相談援助に必要なコミュニケーション能力～聖園学園短期大

学学生の意識調査から～, 聖園学園短期大学研究紀要第43号, 2015

〈参考文献〉

1. 佐藤順子: ロールプレイを通して「受容すること」に学ぶ, 福祉教育開発センター紀要, 第6号, 2009
2. 厚生労働省: 保育所保育指針, フレーベル館, 2015
3. 内閣府, 厚生労働省: 幼保連携型認定こども園教育・保育要領, フレーベル館, 2015
4. 宮武正明: 対人社会サービスの「相談援助」授業—学生への伝え方16例—, こども教育宝仙大学 紀要6, 2015

大 賀 恵 子

A Study on the Interpersonal Support Skill Improvement of Child Care

—— From “Counseling” Classes ——

Keiko Ohga

Abstract

Studied in this study, analyze personal assistive technology issues and challenges for students of early childhood education and teaching on students' self-evaluation. As a result, “Biestek 7 principles” of the “acceptance” and “sympathy” On the skills to assist positive changes, and increased awareness as a nursery school. Also, in self assessment through self-analysis about how aid and improvements become apparent led to improvement of the motivation for the students classes.

Key Words

preschool education, consultation and assistance, Biestek's seven principles, Parental Support, interpersonal skills

報告

発達段階に応じた教育プログラムの作成と
効果に及ぼす影響

—— 高校生対象の結果から見えてくる教育的アプローチ ——

大 賀 恵 子

抄 録

本研究では、高校生を対象に作成した教育プログラムが教育活動に及ぼす影響について検証した。その結果、生徒の教育活動における姿勢に変化が確認され、教育心理学的な観点から生徒への理解を深めるための手段として、プログラムの活用が効果的であることが認められた。それを踏まえて、今後の教育活動に有効なプログラムを再構成するため、発達段階に応じた教育プログラムを作成することを目的とした。教育者をめざす学生による、教師の取り組みとして有効かどうかの検証は継続課題である。

キーワード

教育心理学、発達心理学、教育プログラム、教育活動

はじめに

「教育に必要なことは何か」という問いかけに対する回答には、人間力、主体性、コミュニケーション能力など、社会で生き抜く人としての姿勢に関するものが少なくない。それらの能力を身につけるための方法を、教育の現場では日々模索している。筆者が担当クラスで質問する内容には、「“ポジティブ”という言葉から連想される顔の表情を描いてみましょう」という項目がある。それに対して、教員歴30年の間で筆者が出会った中学生から大学生、全ての若者が笑顔のイラストを描いた。つまり、プラスをイメージする際は笑顔の表情を想像するということである。再度「教育に必要なことは何か」と問いかけたい。筆者は今後も教育の根底に不可欠な笑顔をテーマに研究を続けたいと考えている。

教職を目指す学生が学ぶ教育心理学において、筆者の授業では「日々の教育活動の基礎となる心理学的な知識を身につけること」を教育目標の一つにしている。その基礎を学ぶ際に大切なことは、学んだことが理解できたと感じたときの笑顔である。1回の授業で一度はプラスをイメージすることができる環境を作ることが理想である。

筆者は教育心理学の領域に関する教育的なプログラムを作成した。2006年より学習に関する計画表を使用し、担当する生徒の教育活動における意識の変化を検証した。その計画表を gao-circle program (以下、プログラムと略す) と命名した (2006)。これは学力向上を目的としたものではなく「できた、わか

った」と笑顔に変わることを目指した教育プログラムである。個人と個人が関わる集団の人間関係が正の相関として変化していくことを目的としている。このプログラムの基本型はどの年齢にも適応するが、研究の結果によるプログラムの改善点を具象化していなかった。そこで本研究は、開発した教育プログラムが高校生の精神的な発達や学校生活の意識に及ぼす影響について検証した結果をふまえて、思春期・青年期以外の発達段階に対しても、それに適した教育プログラムを再構成することを目的とした。

1. 教育プログラムの基本型

プログラムは学習計画を視覚的に記憶することから始まる。プログラムは5段階に分けている (図1)。

1. ①段階「根：ねえねえ」

木のイラストを基に、「根」から養分を吸収することをイメージする。新しいものを取り入れるために観察する姿勢を身につけることから始まる。学習者は質問や疑問を見つけて解決する力を養うことを、指導者は誰かに問うことのできる環境作りを目的とする。指導者が疑問・質問を逃さないことで学びの意欲を促進することをねらいとしている。

2. ②段階「幹：みて、きいて」

年ごとに大きくなる木の幹をイメージする。学習者は質問を解決したときの学習者の姿勢として「見て、聞いて」の姿勢を身につけ誰かに話すことで、知識を短期記憶から長期記憶へと記憶を定着する。さらに、他者評価、他者からの受容により学習性無力感の抑制につなげることを目的とする。指導者は、「傾聴・受容・共感」の姿勢で対応しながら、学習者が自身に課せられた出来事から逃げずに取り組

〈連絡先〉大 賀 恵 子
岡山短期大学 幼児教育学科
e-mail address : ohga@owc.ac.jp

めるようにサポートすることをねらいとする。

3. ③段階「枝：えっ！？だったら〇〇しよう！」

幹から枝が幾本も広がる様子をイメージする。学習者は、長期記憶での定着を確認しながら蓄積した知識から派生した内容にも関心を持てるよう、また、次のステップにチャレンジする意欲を高められることを目的とする。指導者は程よい教師期待を学習者に伝え、意欲を向上するような言葉がけをしながら見守る。諦めない姿勢を身につけるためのサポートをすることをねらいとしている。

4. ④段階「葉：は～なるほど。はっけん or 発明！」

枝に茂る葉をイメージする。調べた内容に加えた新しい知識を、さらに別の情報へとつなげていく前向きな姿勢を身につけることを目的とする。学習者にとって新たな知識が仮に小さなものであっても、それが大きな力に変わると気づくように指導者はさりげなく導くことをねらいとする。

5. ⑤段階「土：つみ重ねる 知識を格納する」

栄養の基となる葉などが木の栄養として土に還ることをイメージする。学習者は①から④によって身につけた知識や自分なりの問題解決法などを整理してしまっておく。知識を整理した引き出しから自由に使いこなせるようになることを目的とする。指導者は、整理の仕方や吸収できた知識の確認をして、学習者の長期記憶の定着と自らが学習サイクルを発展し、個人内評価を高められるように導くことをねらいとする。

Ⅱ. 教育プログラムの使用法

基本型を図で示し(図1)、それが学習計画を確認するものであることを学習者に周知する。個人で図を使用する場合は、発達段階に応じた計画を記入していく。付箋などのメモ用紙を貼って基本図の①から④のそれぞれで達成した内容を確認し、解決したらメモ用紙を⑤に貯める。メモした用紙も捨てずに保管しておく。①～⑤の作業を繰り返して⑤に学習の跡が蓄積されることで、視覚的に学習の成果を確認でき、達成感および学習意欲を高める効果が期待できる。

基本図を使用しない場合は、各自のノートに計画表を作成し、書き込み式で学習の跡を残していく。学習計画に応じてプリントを使用した場合は、プリントをファイリングすることで記録表の学習に応じた量のプリントが確認でき、視覚効果と達成感の相乗効果が期待できる。図1の吹き出しは、学習者の声として捉えている。吹き出しに書かれた言葉が教育活動の中で出てくるように、指導者が導いていくことができれば、学習者の課題解決の姿勢が前向きに変わる可能性が期待できる。

プログラム遂行の留意点は、指導者が叱るよりも褒める姿勢で、学習者の発言を受容・共感しラポールを築くことを忘れないことである。問いかけに対して「すごいね」、「そうなの」など指導者の傾聴を第一とし、笑顔で接することを心がける。

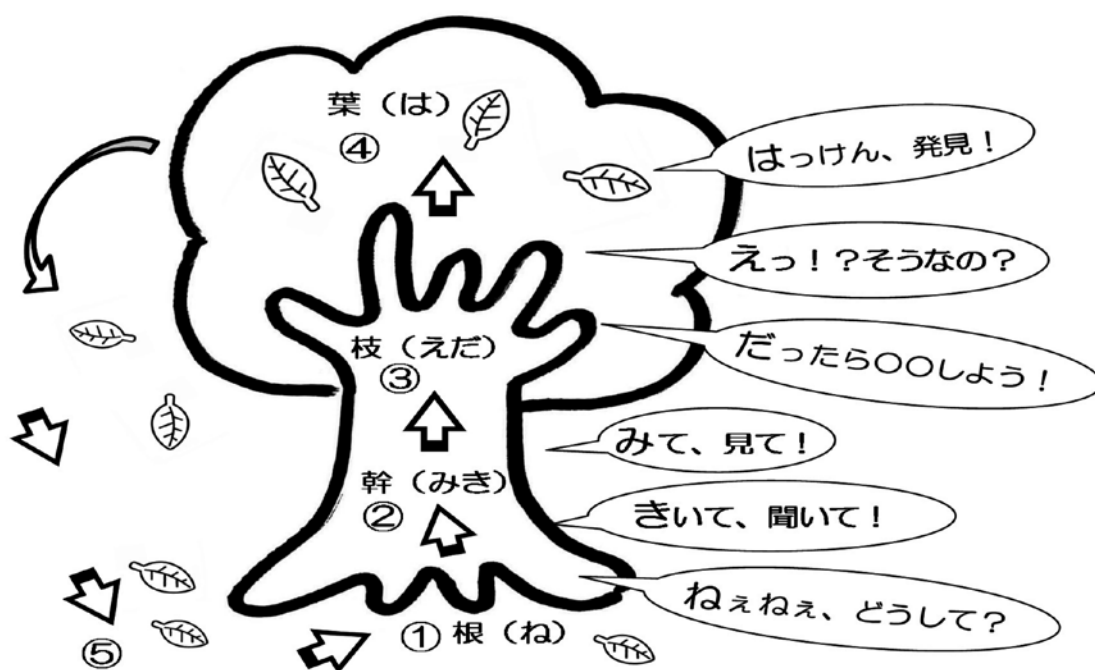


図1 gao-circle program 基本図

Ⅲ. 教育プログラム表の作成

プログラムの基本型はどの発達段階でも共通である（表1）。筆者は2006年から現在に至るまでの約10年、基本図と基本型に従い授業を展開した。開始当初、基本図は指導者側のマニュアルとして使用し、生徒への周知はしなかった。2006年の対象者は高校1、2年生であった。実施後、思春期・青年期の具体的なプログラムを作成した（表2）。指導者の姿勢は「諦めないこと」である。その姿勢が思春期・青年期など、岐路に立ったときいかに大切であるかを伝えられるように接する。

実践では、プログラムの基本型（表1）に指導者の言葉かけや教育活動の様子を記録して確認できるようにした。①～⑤の順序が多少変更されても、最終的には⑤に結果が納められ、作業が繰り返されるように配慮した。プログラムは教室掲示または各自に配布することで周知した。使用時の留意点としては、クラスの取り組みとして開始した場合は大まかな共通の目標を立てるが、発達のつまずきに対する支援として、個人が特定されることのないように各自のプログラムはスモールステップでの目標を掲げることにより配慮することである。教育的な配慮として、どの時期も「褒めて育てる」ことを前提とする。

Ⅳ. 教育プログラムの実践

2006年から2016年に継続してプログラムを実施した。指導者が①～⑤のそれぞれの段階にアプローチする方法で生徒の変化を検証した。実施した結果で、同じ指標による3事例を次に報告する。実施・調査年は異なるが、実施開始月、実施期間と調査時期は同じ条件でおこなった。

1. 実施時期と方法

(1) 第1回目の実施

時期：2010年4月～12月

対象：高校1年生

指標：Q-U（友人、教師、学級、承認、学習、進路、被侵害）計3回

調査時期：実施前（4月）、実施後（12月）

フォローアップ（2月）

※被侵害：不適応感、いじめ、冷やかしなどうけること
得点が低いほど侵害をうけていない

(2) 第2回目の実施

時期：2012年4月～12月

対象：高校生2年生

指標・調査時期は第1回目と同様

表1 gao-circle program 基本型

④	ひらめき	葉	は	は～なるほど
	知識を深める			発見
③	再認識	枝	え	えっそうなの！？
	納得			だから〇〇なんだ。だったら次に〇〇してみよう！
②	見聞による認識	幹	み	見て確認、記憶
			き	聞いて確認、記憶
①	疑問	根	ね	ねえねえ、これはどういう意味？
				ねえねえ、どうして？
⑤	土の栄養	土	つ	つまり、〇〇なんだ。
			ち	知識として蓄積しよう。

表2 gao-circle program 〈思春期・青年期〉

諦めない姿勢			指導者の対応〈思春期・青年期〉	
④	ひらめき	葉	は	人生の目標、進路決定に向けて、自己の趣味や関心などが強みに変わるようなサポートをする
	知識を深める			
③	再認識	枝	え	自己の適性を認知し、知識の蓄積を目指す姿勢を身につけるためのサポートをする
	納得		だ	
②	見聞による認識	幹	み	聞くことで何が分からないかが確認できると感じられるように導く
			き	
①	疑問・質問	根	ね	素朴な疑問、今さら聞けない質問を抱え込まず、誰かに問う姿勢を身につけることの大切さを伝える
⑤	土の栄養	土	つ	自己の知識が自信となるように、個人の才能、潜在的な能力を確認したのち、
			ち	心身に格納

(3) 第3回目の実施

時期：2013年4月～12月

対象：高校生1年生

指標・調査時期は第1回目と同様

2. 結 果

(1) 第1回目

2010年に同じ科の高校1年生を対象に実施した。指導者が基本型①～⑤を説明し、基本図は指導者が指導した。Q-Uによる1回目の調査後、授業の一環としてプログラムを開始した。4月から12月までの実質6ヶ月間が指導期間であった。その間に個人に対してプログラムの①～⑤は全員終了し、113名中102名はプログラムを繰り返し実施できた。2回のプログラムが終了した時点で指導者は課題の成果を確認した。自分で工夫して取り組むことができるようになった生徒は、3回目以降のプログラムを任せた。指導者は、教科ごとに具体的な計画を提示して生徒の計画をサポートした。

指標に関して、群と時期の二要因の分散分析をおこなった結果、時期に関して有意差が認められた($F(14,658)=14.013, p<0.001$)。その後の検定 Tukeyにより時期において分析をおこなった。その結果、「友人」では実施前・実施後とフォローアップでそれぞれ有意差が認められた($F(2, 336)=27.283, p<0.001$ 、表3、図2)。

「教師」の実施前とフォローアップで有意な傾向がみられた($F(2, 336)=3.693, p<0.05$ 、表4、図3)。

「承認」の実施前・実施後とフォローアップで、それぞれ有意差が認められた($F(2, 336)=20.203, p<0.001$ 、表5、図4)。

第1回目の各項目の関係をみるために、personの相関分析を行った。その結果、「友人」と「教師」また「承認」に正の相関が認められた(表6)。

表3 友人

時期	平均値	標準偏差	N
実施前	3.48	0.79	113
実施後	4.10	0.75	113
フォローアップ	3.40	0.81	113

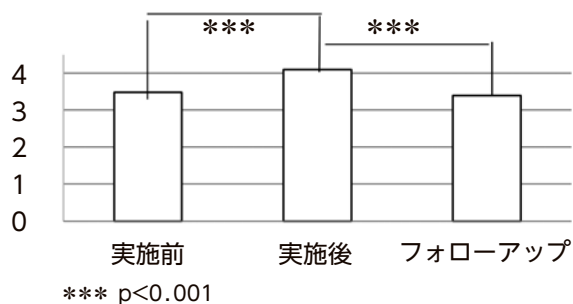


図2 友人

(2) 第2回目

2012年に高校2年生を対象に実施した。同じ科で平等編成されたクラスを対象に指導者が基本型①～⑤を説明した。基本図は指導者が指導した。Q-Uによる1回目の調査後、授業の一環としておこなった。4月から12月までの実質6ヶ月間が指導期間であった。その間に個人に対してプログラムの①～⑤は全員終了し、74名中65名はプログラムを繰り返し実施課題の成果を確認した。自分で工夫して取り組むことができるようになった生徒は、3回目以降のプログラムを任せた。指導者は、教科ごとに具体的な計画を提示して生徒の計画をサポートした。今回の事例では、一人で取り組むことが困難な生徒もいたため、指導者はプログラム終了まで毎回コメントのやりとりをしてきた。2回のプログラムが終了した時点で指導者はながら様子を確認した。

指標における群と時期の二要因の分散分析をおこなった結果、時期に関して有意差が認められたため

表4 教師

時期	平均値	標準偏差	N
実施前	2.85	1.04	113
実施後	3.17	0.98	113
フォローアップ	3.19	1.10	113

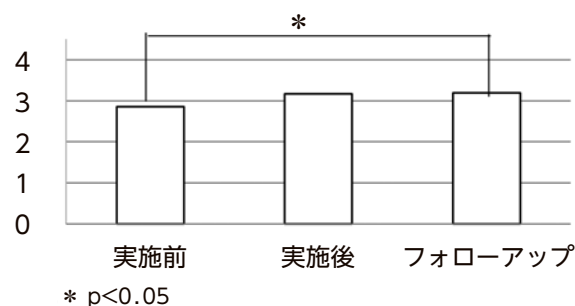


図3 教師

表5 承認

時期	平均値	標準偏差	N
実施前	2.52	0.72	113
実施後	2.92	0.75	113
フォローアップ	2.36	0.58	113

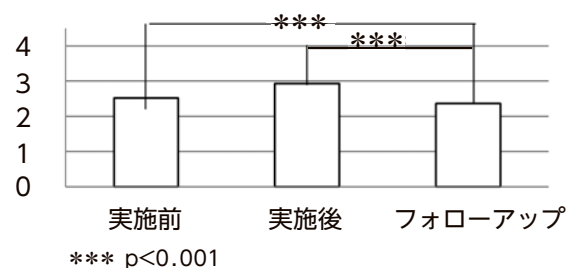


図4 承認

表6 項目間の相関係数

		友人	学習	教師	学級	進路	承認	被侵害
友人	Pearsonの相関係数	1	.465**	.547**	.643**	.485**	.601**	-.244**
	有意確率（両側）		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	339	339	339	339	339	339	339
学習	Pearsonの相関係数	.465**	1	.418**	.472**	.458**	.386**	-.190**
	有意確率（両側）	0.000		0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	N	339	339	339	339	339	339	339
教師	Pearsonの相関係数	.547**	.418**	1	.529**	.189**	.525**	-0.072
	有意確率（両側）	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000	0.187
	N	339	339	339	339	339	339	339
学級	Pearsonの相関係数	.643**	.472**	.529**	1	.265**	.543**	-.196**
	有意確率（両側）	0.000	0.000	0.000		0.000	0.000	0.000
	N	339	339	339	339	339	339	339
進路	Pearsonの相関係数	.485**	.458**	.189**	.265**	1	.318**	-0.089
	有意確率（両側）	0.0000	0.0000	0.0000	0.0000		0.0000	0.1000
	N	339	339	339	339	339	339	339
承認	Pearsonの相関係数	.601**	.386**	.525**	.543**	.318**	1	0.095
	有意確率（両側）	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000		0.082
	N	339	339	339	339	339	339	339
被侵害	Pearsonの相関係数	-.244**	-.190**	-0.072	-.196**	-0.089	0.095	1
	有意確率（両側）	0.000	0.000	0.187	0.000	0.100	0.082	
	N	339	339	339	339	339	339	339

**、相関係数は1%水準で有意（両側）

表7 友人

時期	平均値	標準偏差	N
実施前	3.32	0.63	74
実施後	4.14	0.70	74
フォローアップ	3.62	0.56	74

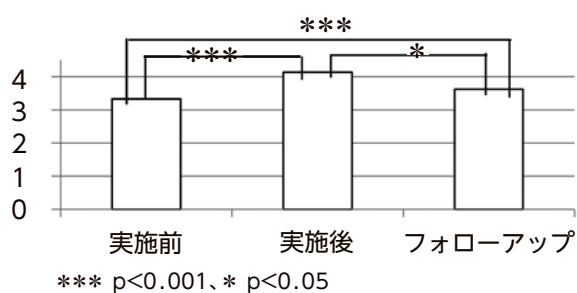


図5 友人

($F(14, 658) = 14.434, p < 0.001$)、その後の検定 Tukey により時期において分析をおこなった。その結果、「友人」の実施前後、実施前・後とフォローアップで有意差が認められた($F(2, 219) = 31.302, p < 0.001$ 、表7、図5)。

「教師」の実施前とフォローアップで有意差が認められた($F(2, 219) = 6.976, p < 0.001$ 、表8、図6)。

表8 教師

時期	平均値	標準偏差	N
実施前	3.17	0.92	74
実施後	3.38	0.77	74
フォローアップ	3.69	0.85	74

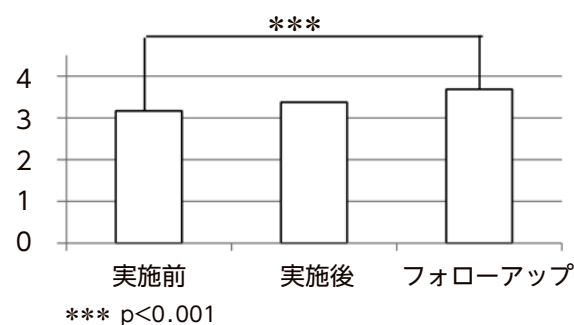


図6 教師

「進路」の実施前とフォローアップで有意な傾向がみられた($F(2, 219) = 3.185, p < 0.05$ 、表9、図7)。

「承認」の実施前と実施後、実施後とフォローアップで有意差が認められた($F(2, 219) = 19.570, p < 0.001$ 、表10、図8)。

(3) 第3回目

2013年に高校1年生を対象に実施した。同じ科の

表 9 進路

時期	平均値	標準偏差	N
実施前	3.17	1.04	74
実施後	3.42	0.97	74
フォローアップ	3.59	1.04	74

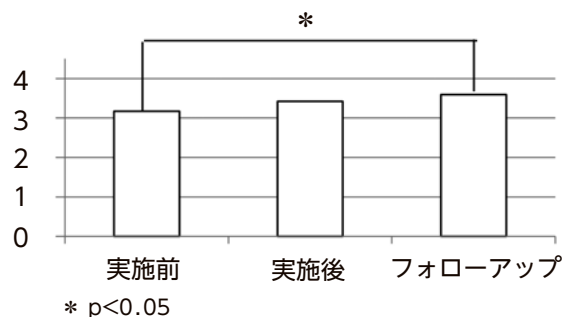


図 7 進路

表10 承認

時期	平均値	標準偏差	N
実施前	2.40	0.56	74
実施後	2.96	0.59	74
フォローアップ	2.58	0.53	74

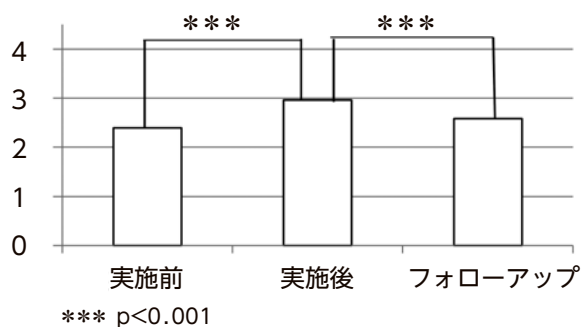


図 8 承認

平等編成された4クラスを対象に1、2組を対照群、3、4組を実施群として指導者が基本型①～⑤を説明した。基本図は指導者が指導した。Q-Uによる1回目の調査後、授業の一環としておこなった。4月から12月までの実質6ヶ月間が指導期間であった。その間に実施群では個人に対してプログラムの①～⑤は全員終了し、63名中58名はプログラムを繰り返し実施できた。2回のプログラムが終了した時点で指導者は課題の成果を確認した。自分で工夫して取り組むことができるようになった生徒は、3回目以降のプログラムを任せた。指導者は、教科ごとに具体的な計画を提示して生徒の計画をサポートした。プログラム実施が困難であった5名のうち3名は基本的な生活習慣を整えることから始まったため、プログラム①～⑤を1回実施した。

指標に関しては、群と時期の二要因の分散分析をおこなった結果、群に関して有意差が認められたため($F(7, 370) = 8.126, p < 0.001$)、その後の検定

表11 教師

時期	群	平均値	標準偏差	N
実施前	対照群	3.22	0.88	63
	実施群	3.65	0.80	63
実施後	対照群	3.10	1.05	63
	実施群	3.78	0.91	63
フォローアップ	対照群	3.25	1.06	63
	実施群	3.81	0.95	63

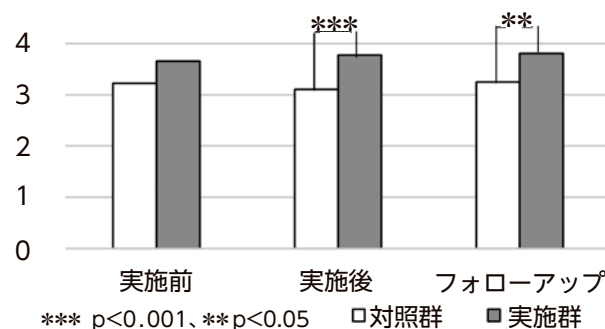


図 9 教師

表12 学級

時期	群	平均値	標準偏差	N
実施前	対照群	3.64	0.83	63
	実施群	3.85	0.81	63
実施後	対照群	3.19	0.96	63
	実施群	3.76	0.93	63
フォローアップ	対照群	3.41	1.00	63
	実施群	3.68	0.91	63

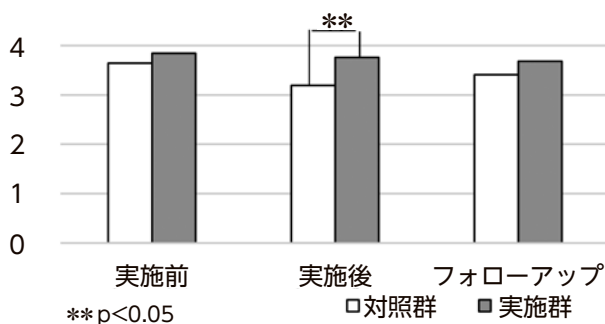


図10 学級

Tukeyにより分析をおこなった。その結果、「教師」の実施後とフォローアップで有意差が認められた($F(5, 372) = 6.839, p < 0.001$ 、表11、図11)。

「学級」の実施後で有意差が認められた($F(5, 372) = 4.493, p < 0.001$ 、表12、図12)。

3. 考 察

1回目の事例では、指標の下位尺度7項目のうち「友人」、「教師」、「承認」において有意差が認められた。人間関係に関する「学級」では実施後の平均値は増加したが有意な傾向が認められなかった。しかし、各項目の相関では、「学級」は「友人」、「教師」、「承認」のうち「友人」との生の相関が強いことか

ら、教育活動におけるアプローチは「学級」に焦点を当ててプログラムを再編成することも可能である。また、指導者は入学して新しい環境に慣れるまでに、生徒個人が集団内での居場所を見つけられるように導くことが大切である。その入口として「友人」と「教師」の関わりは大きい。次の段階では集団内で認められていると感じることができたら、学級の一員としての自覚が形成される。高校1年生の教育プログラムとして、集団の凝集性を視野に入れた内容を取り入れることでより効果的なプログラムに再構成できるであろう。その他の点においては、実施の効果があつた。

2回目の事例では、指標の下位尺度7項目のうち「友人」、「教師」、「進路」、「承認」において有意差が認められた。他の項目では有意な傾向が認められなかったが、実施後の平均値はいずれも増加した。有意差が認められた項目のうち1年生を対象とした事例との違いは、「進路」であった。2年生は4月当初から進路意識を高めるための時間を設けていたことも結果の要因であった可能性が高い。他の項目については、実施後では数値が増加傾向にあるが、フォローアップでの減少はプログラム内容に関する定着率の低さを表している。その点が今後の課題である。第2回目に関する相関では、「友人」と最も生雄相関が強かったのは「学級」(Pearsonの相関係数 = 0.648)であった。第1回目と同様に「学級」へのアプローチで効果的なアプローチを検討する余地がある。

3回目の事例では、同じ科の高校1年生を対象に、プログラム実施群と対照群に分けて実施した。この研究のねらいは、対照群との差違が関わる教師と集団内に及ぼす影響を検証することであった。その視点からすれば「教師」、「学級」における有意差が認められたのは効果的であったと判断してよい。

思春期・青年期への指導者の対応は「諦めない姿勢」であった。3つの事例に共通して「教師」の項目に効果が認められた点では、指導者の姿勢がグル

ープに影響を及ぼした可能性が高い。今後も同様の条件で検証し、プログラムの精度を高めることが望まれる。なお、同じ科で対照群としていたグループに対しても、教育活動の平等を考慮し、3回の事例が終了後にプログラムを実施した。その結果、「教師」「承認」に有意差が認められたが、本研究の意図とは異なるため、今回は紹介にとどめておく。

以上のことから、教育プログラムが集団において思春期・青年期においては効果が現れたことが確認できた。今回の結果を踏まえて、プログラムの基本型に添う内容で、幼児期、児童期においても発達段階に応じた内容を作成した(表13、14)。

幼児期は、指導者が見守り一緒に共感できる環境作りに焦点をあてた言葉がけや発達のつまずきに対応するため、完結する体験を取り入れるスモールステップのサポート法を検討した。手先の器用さや静的・動的のバランスが積極性・消極性に影響を及ぼすとの報告から(渋谷郁子 2008)、指導者は観察することの大切さを常に意識した言葉がけ「さりげなく情報提供」の項目を加えた。子どもが関心を持ったときの対応が子どもの成長過程において将来の学ぶ姿勢に大きく影響することを忘れないようにするためである。それらを考慮して、子どもに対する指導者の対応はチャレンジの姿勢を大切にすることを目的に掲げた。今後はプログラムを実施し、スキップを大切にすることとして完成度を高めたい。

児童期は心の成長が集団内で大きく変化する。関心があっても行動に移しづらい児童を指導者は見逃さずサポートしたい。そこで、この時期の指導者には「失敗を恐れない姿勢」を目標に掲げた。どのプログラムも指導者が姿勢を示し、最終的に子どもたちが時期に応じた姿勢を身につけていくことがねらいである。「失敗」という言葉が児童のトラウマとして残ってしまうことで大人になっても立ち直れない場合がある。ストレスが内的に侵入してくるタイプのものを受ける者はネガティブなストレス認知を引

表13 gao-circle program (幼児期)

チャレンジの姿勢				指導者の対応<幼児期>	
④	ひらめき	葉	は	発見に尊重 意欲に対するサポート	
	知識を深める			☆立派だね ○○も頑張ってるってすごいね	
	再認識	枝	え	次の段階に向けてのサポート 達成時に共感	
	納得			☆○○もできてるね これもしてみる？	
③	見聞による認識	幹	み	子供と一緒に見聞 さりげなく情報提供	
②	見聞による認識			☆そうなのね 一緒にしてみる？	
①	疑問	根	ね	子どもの心に気持ちを傾ける	
				☆よく、気づいたね 調べてみる？	
⑤	土の栄養	土	つ	☆つんでいこうね つみかさなるよ	
			ち	知識として蓄積しようね	

表14 gao-circle program 〈児童期〉

失敗を恐れない姿勢				指導者の対応〈児童期〉	
	④	ひらめき 知識を深める	葉	は	達成した課題の領域から派生した別の問題（課題）を提供し、知識が深まるようなアプローチをする ☆発見したね よく知ってるね
	③	再認識 納得	枝	え だ	類似問題（課題）にチャレンジできるように資料提供などで繰り返し学習を徹底する ☆えっ？それもできるようになったの？
	②	見聞による 認識	幹	み き	質問することが恥ずかしいことではないと認識できるように導く ☆みんなに伝えてみる？ 聞きたいな
	①	疑問・質問	根	ね	見つけた（気づいた）問いかけに対して解決可能な環境を作る ☆ねばり強く続けていてすごいね
	⑤	土の栄養	土	つ ち	領域ごとにファイリング 整理整頓の大切さを伝える 知識・知恵 ☆積み重ねていこうね

き起こし、直接解決することが難しい（田邊敏明・堂野佐俊 1999）。その児童期の間にネガティブストレスイベントの対処法を提示することで、少しでも自分に適する方法を見つけることができるような言葉がけを検討した。また、教師や指導者から自立しようと集団で行動するギャングエイジの時期には、特に観察が必要となる。指導者は集団のタイプと個人の集団への接し方を十分観察するために「みんなに伝えてみる？」という項目を加えた。プログラム実践で失敗が次への成功につながることを実感する体験に繋げたい。それは指導者が個人に応じた状況を設定することで成立しやすくなる。また、プログラムという媒体によって行動を起こしやすいメリットがあると推測できるため、他者意識が増加している児童には特にプログラムを活用することを勧めたい。

V. おわりに

教育プログラムの活用を開始して10年ほど経過した。その間にプログラムで指導開始した生徒454名の内訳は、同じ指標で確認した今回の250名、他の指標で確認した123名、進路変更またはドロップアウトした生徒は81名であった。事例対象の人数としてはまだ少なく、今後の取り組みによってプログラムも改良する必要がある。今回の報告は、プログラムの周知も兼ねている。

発達段階に応じたプログラムは、保育者から小学校、さらに高等学校へと流れよく実施できる内容にすることが大切である。教育プログラムを再構成するために、指導者側の視点においては教育者としての言葉がけやアプローチの仕方を、発達心理学、教育心理学、指導の領域に関する援助法を基礎として

作成した。学習者側の視点は、今までに接してきた生徒の言葉を参考にした。

このプログラムは教師を目指す実習生を含めて多くの方に実施していただけるよう、筆者自身の事例件数を増やし、各発達段階に応じた内容に改良し、プログラムを完成したいと考えている。

〈引用文献〉

1. 鎌原雅彦, 竹綱誠一郎: やさしい教育心理学, 有斐閣, 2015
2. 田邊敏明・堂野佐俊: 大学生におけるネガティブストレスタイプと対処行動の関連, 教育心理学研究**47**, 239-247, 1999
3. 渋谷郁子: 幼児における協調運動の遂行度と保育者から見た行動的問題との関連, 特殊教育学研究, **46**(1), 1-9, 2008

〈参考文献〉

1. 矢口少子・中保 仁・亀淵興紀・岡 信恵・谷川 忍・粥川一成・長和彦・古川宇一: 注意欠陥症候群といわれた子どもとのかかわりと理解, 情緒障害教育研究紀要, 第18号, 90-100, 1999
2. 蘭千壽・古城和敬: 教師と教育集団の心理, 誠信書房, 2006
3. 布施光代・小平英志・安藤史高: 児童の積極的授業参加行動の検討, 教育心理学研究**54**, 534-545, 2006
4. 安藤史高・布施光代・小平英志: 授業に対する動機づけが児童の積極的授業参加行動に及ぼす影響, 教育心理学研究**56**, 160-170, 2008

Effects on the Creation and Effectiveness of Educational Programs According to the Developmental Stage

—— Educational Approach from the Results
of High School Students' Objects ——

Keiko Ohga

Abstract

Examine the effect of educational program developed in the present study, educational activities. That found that the program is effective as a means to learn more for pupils from educational-psychological perspective examines changes in the attitude of pupils' educational activities. Aimed to develop the educational program based on the developmental stages to reconfigure the program effective for future educational activities based on it. Verification efforts by students to educators, teachers turn in the continuing challenges.

Key Words

educational psychology, developmental psychology, education program, education activitie

研究発表目録

2015年9月1日～2016年8月31日

- | | | | |
|-------|----|--|----------|
| 清水 憲二 | | | |
| 論文 | 共著 | Uncovering direct targets of MiR-19a involved in lung cancer progression.
<i>PLoS One</i> , 10(9), e0137887, pp. 1-19 | 2015年9月 |
| 論文 | 共著 | Genetic polymorphism at codon 546 of the human RAD17 contributes to the risk for esophageal squamous cell carcinoma.
<i>Int J Mol Epidemiol Genet</i> , 7(1), pp.58-66 | 2016年7月 |
| 狩山 玲子 | | | |
| 論文 | 共著 | バイオフィルム研究の最前線 先進的リアルタイムイメージング法によるクオラムセンシング阻害薬の作用機序の解明に向けて
化学療法の領域, 31(11), pp. 2184-2191 | 2015年11月 |
| 論文 | 共著 | 新規化合物が緑膿菌の抗菌薬抵抗性に及ぼす影響
緑膿菌感染症研究会講演記録, 49, pp. 67-68 | 2015年12月 |
| 論文 | 共著 | Clinical analysis of bacterial strain profiles isolated from urinary tract infections : a 30-year study
<i>Journal of Infection and Chemotherapy</i> , 22(7), pp. 478-482 | 2016年7月 |
| 口頭発表 | 共著 | 新規化合物による抗菌薬殺菌作用の増強効果について
第68回日本細菌学会中国・四国支部総会 (岡山・岡山大学) | 2015年10月 |
| 口頭発表 | 共著 | 緑膿菌 AI 類似化合物は緑膿菌に対するピアペネムの殺菌効果を増強する
第63回日本化学療法学会西日本支部総会 (奈良・奈良春日野国際フォーラム) | 2015年10月 |
| 口頭発表 | 共著 | 成人急性単純性膀胱炎におけるセフジトレンピボキシルの臨床効果と投与日数に関する検討
第63回日本化学療法学会西日本支部総会 (奈良・奈良春日野国際フォーラム) | 2015年10月 |
| 口頭発表 | 共著 | 緑膿菌 psl 遺伝子が抗菌薬抵抗性に及ぼす影響
第63回日本化学療法学会西日本支部総会 (奈良・奈良春日野国際フォーラム) | 2015年10月 |
| 口頭発表 | 共著 | 頻回再発性膀胱炎に対する乳酸菌膣坐剤の予防効果に関する臨床的検討
第85回日本感染症学会西日本地方会学術集会 (奈良・奈良春日野国際フォーラム) | 2015年10月 |
| 口頭発表 | 共著 | 新規化合物が耐性菌やバイオフィルムに及ぼす影響
第89回日本細菌学会総会 (大阪・大阪国際交流センター) | 2016年3月 |
| 口頭発表 | 共著 | 頻回再発性膀胱炎に対する乳酸菌膣坐剤の臨床効果
第64回日本化学療法学会総会 (兵庫・神戸国際会議場) | 2016年6月 |
| 口頭発表 | 共著 | 新規化合物によるレボフロキサシン及びトブラマイシン殺菌作用の増強効果
第30回日本バイオフィルム学会学術集会 (東京・第一三共本社ビル) | 2016年7月 |
| 藤澤 克彦 | | | |
| 口頭発表 | 単著 | 被養育経験が若年成人の体型認識および食行動におよぼす影響
第62回日本栄養改善学会学術総会 (福岡・福岡国際会議場) | 2015年9月 |

尾崎 聡

- 口頭発表 共著 保育所実習中の健康管理に関する一考察—ストレスマネジメントに対する意識に着目して—
日本幼少児健康教育学会第34回大会（兵庫・関西福祉大学） 2015年9月

濱田佐保子

- 著 書 共著 もっとも重要な住民は
『私の好きなエミリ・ディキンソンの詩』新倉俊一編，金星堂，pp. 225-230 2016年6月
- 著 書 共著 ディキンソンの海のイメージの変遷—永遠の世界へのつながり—
『超自・英米文学の視点から』文学と評論社編，英宝社，pp. 118-130 2016年6月

藤井 真理

- 口頭発表 共著 保育所実習中の健康管理に関する一考察—ストレスマネジメントに対する意識に着目して—
日本幼少児健康教育学会第34回大会（兵庫・関西福祉大学） 2015年9月

山口 雪子

- 口頭発表 単著 環境教育におけるユニバーサルデザインについての研究(2)
日本環境教育学会第27回全国大会（東京・学習院大学） 2016年8月

執 筆 者

竹 原 良 記	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	教 授
宮 崎 正 博	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	教 授
岡 本 喜久子	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	教 授
高 槻 悦 子	岡山学院大学人間生活学部食物栄養学科	講 師
浦 上 博 文	岡山短期大学幼児教育学科	教 授
鈴 木 久 子	岡山短期大学幼児教育学科	教 授
濱 田 佐保子	岡山短期大学幼児教育学科	教 授
張 秉 煥	岡山短期大学幼児教育学科	准教授
大 賀 恵 子	岡山短期大学幼児教育学科	講 師

岡 山 学 院 大 学
岡 山 短 期 大 学

紀 要 第38号

2017年10月15日 印刷

2017年10月20日 発行

発行者 岡 山 学 院 大 学
岡 山 短 期 大 学
(〒710-8511 岡山県倉敷市有城787)
電話 (086) 428-2651)

編集者 岡山学院大学・岡山短期大学紀要編集委員会
印 刷 西 尾 総 合 印 刷 株 式 会 社

THE JOURNAL OF

Okayama Gakuin University • Okayama College

No. 38

Oct., 2017

CONTENTS

Research Reports

- Development of Competencies in Registered-Dietitians through Cooperation between the Kurashiki Senior Citizens' Club and Okayama Gakuin University.— Annual Report of Evaluation of Classes and Local Classes of Nutrition and Longevity Held at Okayama Gakuin University and at Town Halls in 2015 — Masahiro Miyazaki[1]
Kikuko Okamoto
Etsuko Takatsuki
Yoshiki Takehara
- Fostering “Language Play” Instructional Skills in Training of Childcare Personnel..... Hirofumi Urakami[17]
- The Power of Images in Learning Sweet Potato Cultivation Hisako Suzuki[19]
- Transformation of ICT Environment and Opportunities of Youth Employment Chang, Byeongwhan[27]
- The Impact of Active Play with Infants and Babies on Nursery School Teachers' Attitudes and Knowledge: Results from “An Athletic Meeting with Children” Keiko Ohga[35]
Sahoko Hamada
- A Study on the Interpersonal Support Skill Improvement of Child Care—From “Counseling” Classes — Keiko Ohga[47]
- Effects on the Creation and Effectiveness of Educational Programs According to the Developmental Stage.—Educational Approach from the Results of High School Students' Objects — ... Keiko Ohga[55]
-

Published by

Okayama Gakuin University • Okayama College